

Trabajo Fin de Máster

El potencial de la dramatización en el proceso de
construcción de identidad en la adolescencia
temprana

Autor/es

Irene Delgado Suárez

Director/es

Dra. Ana Arráiz Pérez

Dra. Victoria López Benito

Facultad de Educación

2015/2016

“El teatro es la capacidad de los seres humanos de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ser, de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos”.

Augusto Boal (1998, p.26)

Resumen:

Teatro y educación han estado unidos desde el comienzo de los tiempos. Ahora bien, la presencia del teatro y la dramatización en las aulas puede ser entendida desde dos referentes epistemológicos y metodológicos distintos: como mero contenido curricular o como vía de crítica, reflexión y emancipación. Este proyecto nace de la convicción de que las oportunidades de crecimiento personal, profesional y vital que ofrece esta segunda perspectiva no son para nada desdeñables, pues características de la sociedad posmoderna, como el individualismo, la sensación de *hiperconsciencia* ante la saturación informacional o la impermeabilidad emocional generada por la agresión de los medios de comunicación de masas, claman por la utilización de nuevos lenguajes en el ámbito educativo para favorecer el proceso de construcción de identidades críticas, conscientes y, en definitiva, saludables. Así, desde una perspectiva cualitativa, se realiza un estudio de caso evaluativo en el cual se busca la comprensión de la realidad creada tras la implementación de un programa de pedagogía teatral diseñado *ad hoc* para el alumnado de 2º de ESO de un centro público de la provincia de Zaragoza. Los resultados muestran el potencial de determinadas técnicas de Teatro Social y Teatro Experimental en la detección de esquemas de pensamiento, actitudes violentas y estereotipadas y reproducción de modelos comerciales, situando la falta de alternativas y la percepción de incapacidad del alumnado para con sus propias acciones como elementos clave en la resistencia al cambio. Probar que la realidad es transformable es por ello, hoy, el gran reto por asumir.

Palabras clave: Dramatización, identidad, estudio de caso, metodología cualitativa, adolescencia temprana.

Abstract:

Theatre has been traditionally used in multifarious educational practices and contexts. Such treatment, however, may be understood from two different epistemological and methodological perspectives: as a mere support of curricular content teaching or as the path that will enable us to develop the reflective and critical conscientiousness which is needed nowadays. This project derived from considering the importance of this second approach to respond to the new demands of our globalised society, mainly those related to individualism, as well as the state of *infoxication* and emotional burden derived from mass media aggression. Therefore, as long as we want our students to build up a critical, conscious and healthy identity, the use of new means of communication in high schools will be essential. Drawing on the adaptation of some techniques offered by Social Theatre and Experimental Theatre, this study has elaborated and implemented an action plan in a real-case study from a qualitative perspective, in the context of a second year high school class placed in the province of Zaragoza. The results of this experience will be discussed so as to demonstrate the potential offered by these techniques in detecting both stereotypes and patterns of thinking, and placing the absence of alternatives and the perception of reality transformation incapacity in the basis of the resistance to change. Proving that reality can be changed is therefore the great challenge that we must take on together.

Key words: drama, identity, case study, qualitative methodology, early adolescence.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
1. Propósito de la investigación.....	8
2. Referentes teóricos	10
2.1. A propósito de la sociedad actual	10
2.1.1. Crisis económica, axiológica y vital en las sociedades neoliberales: entre el consumo y la identidad	10
2.1.2. Ética y estética del cuerpo en el siglo XXI:	12
2.1.2.1. El cuerpo como objeto de estudio en Ciencias Sociales: posibilidades desde el referente epistemológico de La Complejidad	14
2.1.2.2. La decrepitud del cuerpo o la educación a través de una pantalla:	18
2.1.3. Nuevas exigencias para la educación actual	21
2.1.3.1. “Que nada me sea indiferente...”: una revisión a las ideas freirianas .	21
2.1.3.2. La propuesta de Edgar Morín: educar la condición humana.....	23
2.2. Aproximación conceptual: la construcción de la identidad en la adolescencia temprana.	25
2.2.1. ¿Hacia el logro de identidad?: una revisión a los planteamientos eriksonianos de construcción de la identidad individual.	26
2.2.2. La identidad como agente básico y promotor del cambio social	30
2.3. Arte e identidad.....	31
2.3.1. Las relaciones teatro-poder como una constante a lo largo de la Historia:	31
2.3.2. Las artes escénicas como manifestación artística identitaria	37
2.3.3. Ruptura del estereotipo a través del cuerpo: la propuesta de Grotowski.	38
2.3.4. El teatro como prueba de que la realidad es transformable: las ideas de Boal.....	40
3. Sentido de la investigación	45
3.1. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos	45
3.2. Presupuestos de partida y núcleos de interés.	46
MÉTODO	51
4. Diseño de la investigación.....	51
4.1 El estudio de caso evaluativo: aspectos conceptuales	51
4.2. Delimitación del caso	52
4.2.1.Contextualización.....	52

4.2.2. Participantes	53
4.2.3. Materiales	54
4.3. Desarrollo del estudio: cronograma	65
5. Técnicas e instrumentos	66
5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	66
5.2. Técnicas e instrumentos de análisis de datos	71
6. Criterios de científicidad: reflexividad y triangulación	72
RESULTADOS	74
7. Precategorización.....	74
7.1. Fase inicial	74
7.2. Segunda fase	75
8. Categorización emergente	76
8.1. Cambio.....	76
8.2. Violencia.....	77
8.3. Esquemas de pensamiento	77
9. Relación entre las categorías	87
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	91
10. Discusión de los resultados	91
11. Restitución al campo:	132
12. Conclusiones.....	143
12.1. En relación a los objetivos	143
12.2. En relación a la metodología	144
12.3. Prospectiva.....	145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	154

INTRODUCCIÓN

1. Propósito de la investigación:

El complejo juego descrito por Morín (1999) entre esclavitud-explotación-parasitismos mutuos entre tres instancias clave: el individuo, la sociedad y la noosfera, siembra la necesidad tomar conciencia de nuestras enajenaciones en actitud dialógica como parte esencial de la construcción de una identidad coherente y saludable. La investigación a realizar adquiere así un doble compromiso: generar un corpus de conocimientos útiles en la construcción de una praxis pedagógica crítica y emancipadora que, en el contexto de la educación secundaria obligatoria, favorezca la dialogicidad consciente como proceso identitario a través de múltiples lenguajes (teatral, dramático-expresivo, verbal); y progresar en el desarrollo de una investigación socio-educativa asumiendo el reto metodológico de estructurar la investigación bajo criterios de científicidad y rigor, sin renunciar a una praxis sensible a las realidades sociales en la cotidianidad de las personas-actores (Sabirón, 2006).

El primer compromiso implica la necesidad de superar el reduccionismo tautológico propio de la lógica binaria clásica que ha marcado el distanciamiento intelectual entre naturaleza y cultura, desterrando al cuerpo, en cuanto objeto de estudio, al campo de la biología y promoviendo un marcado intelectualismo en los contextos educativos que han antepuesto tradicionalmente el rigor a la sensibilidad, contexto en el cual la dramatización ha sido entendida desde un referente curricular alejado de promover una implicación integral del alumno en tales experiencias.

En relación al segundo compromiso, Sabirón (2006, p.33), se pregunta: “¿es susceptible de operatividad metodológica la *mirada* del investigador, o se trata de dos vías, arte y ciencia, de conocimiento?”. La respuesta pasa por trabajar en el desarrollo de una práctica docente e investigadora que cuestione la utilidad, la relevancia y la propia científicidad de la investigación socio-educativa, embarcándose en la búsqueda de nuevas alternativas que avancen en el reconocimiento de un estatus epistemológico de la subjetividad, integrada a través de la construcción intersubjetiva en una ciencia social comprometida y transformadora (Arráiz, Berbegal y Sabirón, 2010).

De este modo, la presente investigación buscará incluir en la imprescindible dialogicidad sistema-mundo de vida la comunicación en múltiples lenguajes y, destacando la implicación del lenguaje corporal y artístico-expresivo a través de

experiencias de dramatización, tiene como objetivo principal favorecer que los procesos de construcción de identidad que acaecen en la adolescencia temprana se orienten hacia el horizonte de la actitud crítica y consciente. Para ello, se abordará la realidad objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa, realizando un estudio de caso de modalidad evaluativa en un Instituto de Educación Secundaria situado en la localidad de Calatayud.

La multiplicidad de posturas que surgen en torno a los procesos identitarios en la actualidad es difícilmente abarcable y, los matices, innegablemente fundamentales. Es tal vez por ello por lo que resulta un tema, de primeras, conflictivo. No obstante, la insumisión del alumno ante el consejo prudente es frecuente y, aún valorando y reconociendo las grandes limitaciones del presente estudio, en cuanto Trabajo de Fin Máster que es, tomo prestadas las palabras de Rodrigo-Alsina (2015) para afirmar que abordar el tema de la identidad es hoy “un reto tan necesario como importante” (p.9).

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. A propósito de la sociedad actual

2.1.1. Crisis económica, axiológica y vital en las sociedades neoliberales: entre el consumo y la identidad

“La vida cotidiana está condenada a la miseria sensorial, a la cacofonía industrial, a la sobrecarga publicitaria y, en suma, a la saturación de estímulos insignificantes. En nuestro mundo actual puede decirse que la vulgaridad, lo reiterativo, lo insípido, constituye algo más que un mero accidente. Se trata del rostro «natural» que impregna casi toda la vida.”

Miravalles (1998, p.12)

Desde aquellos que buscan la comprensión de la sociedad actual entendiéndola como una redefinición o reestructuración de la propia modernidad (Giddens, 1993, 2000; Touraine, 1993) hasta aquellos que se aproximan a nuevos enfoques (Bauman, 2005a), coinciden en que, o bien la intensificación de las características de la modernidad o bien la deformación y transformación de las mismas, ha dado lugar a una nueva época en la que una serie de procesos sociales, políticos y económicos interrelacionados configuran la nueva naturaleza planetaria.

El auge de las tecnologías de la información y la comunicación, la superposición de las redes socio-espaciales de poder, la unidireccionalidad de la comunicación o la autocomunicación de las masas (Castells, 2009, 2000), la transformación de la intimidad, la aceleración de la vida social (Giddens, 1993), el tránsito de la estructura social a “ensamblajes globales” (Sassen, 2006), el miedo, la fragilidad y transitoriedad de los vínculos humanos, la adicción a la seguridad, la desregularización y liberalización de los mercados (Bauman, 2005a; 2005b; 2007), la saturación social del yo y la multiplicidad de referentes (Gergen, 1997), la fragmentación de la vida social (Touraine, 1993), la inteligencia ciega, la incertidumbre del conocimiento y la falsa racionalidad (Morín, 2009, 1999) son al tiempo causa y consecuencia de este proceso global.

Así, a pesar de que muchas definiciones se centren en los aspectos únicamente económicos del mundo globalizado, en términos de promoción de los agentes económicos librecambistas o análisis de los intercambios entre los grandes bloques

comerciales, el carácter político y cultural de la globalización no puede ser obviado. En este sentido, Giddens (2000, p.31), estudia los efectos de la globalización en la esfera de lo cotidiano para concluir que, lejos de ser un complemento a nuestra cotidianidad, es la manera en la que vivimos nuestras vidas.

Lapresta (2004), quien destaca la significatividad que los medios de comunicación han tenido en este proceso desde la década de los setenta, matiza que, si bien podemos evitar en cierta medida que algunos de estos aspectos de la cultura de masas arrien nuestro día a día, siempre será imposible desentenderse de la totalidad de sus consecuencias. Y, ciertamente, la omnipresencia de los sistemas de medios de comunicación y la transformación de los cimientos materiales de la vida (Castells, 1998), junto con el carácter *líquido* de una sociedad inmersa continuamente en procesos de cambio (Bauman, 2005a) fuerzan al individuo a aprender a vivir en la saturación informacional y la incertidumbre, aspectos que, si bien pueden tratar de reducirse, irremediablemente afectarán a los procesos de construcción de identidad, creando lo que Gergen (1997) definió como “estado de multifrenia”, entendido como la sensación de vértigo ante la multiplicidad ilimitada de referentes, que terminarán en la fusión de las identidades parciales por causa de la saturación social (Gergen, 2007, pp. 76-77). En este proceso, Gergen destaca el papel de las “tecnologías de la saturación social”, como agente esencial en la supresión contemporánea de la identidad propia.

La consecuencia de todo ello es lo que Gergen define como “colonización del yo”, entendido como la presencia de diversas posibilidades del ser dentro de un único individuo, reflejo de la asimilación de creencias, gestos, actitudes, ideas... que tiene lugar en la constante interacción con múltiples discursos. El proceso de construcción de la identidad, por tanto, se ve reducido a la selección, en mayor o menor medida, de los referentes a asimilar, teniendo lugar este proceso en muchas ocasiones de manera inconsciente. El individuo, así, queda “abocado a una falta de referentes claros, una sobresaturación de potenciales fuentes de sentido en las que fundamentar una identidad coherente, tanto personal como social” (Lapresta, 2004, p.26).

2.1.2. *Ética y estética del cuerpo en el siglo XXI:*

“En la panoplia del consumo hay un objeto más bello, máspreciado, más brillante que todos los demás y hasta más cargado de connotaciones que el automóvil (...): el cuerpo, que ha sustituido literalmente al alma en su función moral e ideológica”

Baudrillard (2009, p.155)

Tras la Segunda Guerra Mundial, y una vez mitigados sus efectos, diversos fenómenos emergentes comenzaron a desterrar la ética calvinista asociada al primer capitalismo. Así, el proceso que comenzara en los años veinte, crece a partir de los años cincuenta – primero en Estados Unidos y posteriormente en Inglaterra y Europa Occidental–, y la ética hedonista propia de la cultura norteamericana termina por sustituir el puritanismo característico de anterior por la ostentación, el placer y el consumo de masas (Bell, 1994, 1991; Bocoock, 2003). Las profundas transformaciones sociales que acompañaron dicho fenómeno, junto con los cambios en los modos de producción y la aparición de formas más sutiles de dominación, colocaron al cuerpo en un lugar central. Estilistas, cirujanos y publicistas, como parte visible del sistema en auge, comenzaron a definir y legitimar nuevos códigos éticos y estéticos de los usos sociales del cuerpo (Martínez Barreiro, 2004, p.131). Este deja así de ser únicamente físico para ser eminentemente social: una superficie en la que exponer públicamente una identidad impuesta por el sistema. Toda oportunidad –véanse los cambios demográficos, el aumento de la esperanza de vida, los avances médicos y farmacológicos o, incluso, nuevas corrientes naturistas –, es incorporada en la cultura consumista al proceso de exaltación del cuerpo en tanto producto y mercancía. Y, del mismo modo que una sociedad machista conlleva la dominación patriarcal del

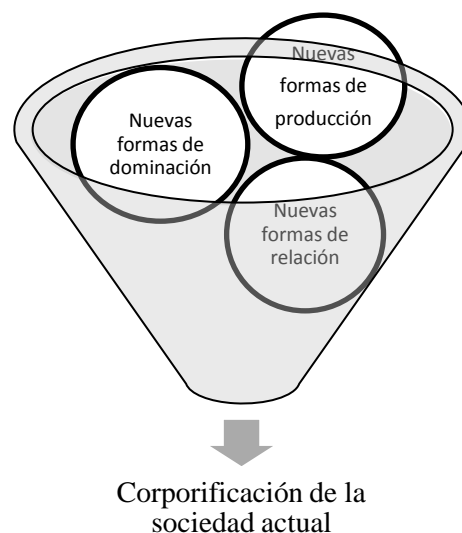


Figura 1. Elementos en la corporificación de la sociedad actual. Fuente: elaboración propia.

cuerpo de la mujer (Rivera, 2001; Ramazanoglu, 1989), una sociedad neoliberal conlleva la dominación del cuerpo en términos de productividad y rentabilidad.

De ello deriva que la relación entre el cuerpo y la identidad en la sociedad contemporánea implique conflictos que no estaban presentes en la sociedad tradicional. Martínez Barreiro (2004), partiendo de los planteamientos de Baudrillard, explica esta situación, concluyendo que:

Las estructuras actuales de producción y consumo proporcionan al individuo una doble representación de su cuerpo: como una forma de capital y como fetiche, es decir, el cuerpo moderno se exhibe como una forma de inversión y signo social a la vez. (pp.139-143)

La complejidad del papel del cuerpo en nuestras sociedades se intensifica y se acerca a un lugar central en los procesos identitarios del siglo XXI, pues en un proceso que bascula entre el consumo y la identidad, el cuerpo es reflejo –escaparate– de las presiones sociales ejercidas sobre el individuo. Así, cabría preguntarse en qué medida este grado de atención a lo corporal en las sociedades occidentales contemporáneas ha resultado en una mayor escucha del mismo o en una mejora personal y social. En este sentido, García Sottile (2007), lanza los siguientes interrogantes:

¿En qué medida implica una mayor preocupación y/o la puesta en marcha de acciones concretas que se ocupen de promover mejoras en las condiciones de atención a la diversidad, a la problemática de los grupos marginalizados o de la salud pública? (...) ¿O sólo atiende a una moda que vacía de contenido los referentes del cuerpo? (...) ¿La desilusión de la modernidad, los intentos de (...) superar la dualidad, han logrado avanzar sobre los dispositivos de control? (p.7)

Coincidiendo con las conclusiones de la autora, ya anunciadas por Deleuze décadas atrás, la relación cuerpo-mecanismos de poder, ha evolucionado desde las sociedades disciplinarias, en las que el control se ejercía sobre los cuerpos, hasta las sociedades de control, en las que este se ejerce desde los cuerpos.

Todos estos procesos, ignorados en un principio por la investigación en ciencias sociales, son en la actualidad estudiados desde diversas perspectivas.

*2.1.2.1. El cuerpo como objeto de estudio en Ciencias Sociales:
posibilidades desde el referente epistemológico de La Complejidad*

El reduccionismo tautológico propio de la lógica binaria clásica ha llevado a los teóricos sociales a no pocos sinsentidos (Sabirón, 2006). Uno de ellos, el distanciamiento intelectual establecido entre naturaleza y cultura, que mantuvo al cuerpo, en tanto objeto de estudio, restringido al campo de la biología durante décadas. Diversas autoras (Martínez Barreiro, 2004; García Sottile, 2007), explican cómo no fue sino hasta la década de los setenta, con las publicaciones de Douglas, Turner, Goffman y Foucault, entre otros, cuando comenzó a atenderse la dimensión social y cultural del cuerpo por parte de los teóricos sociales (tabla 1). No obstante, mientras Martínez Barreiro engloba a los citados autores en la categoría de constructivistas, García Sottile llama la atención sobre cómo el abordaje de este fenómeno, relativamente reciente, hizo proliferar su estudio desde disciplinas tan dispares que la obra de un autor no puede articularse en función de una única perspectiva de partida (figura 2).



Figura 2 .Perspectivas en el estudio del cuerpo en ciencias humanas y sociales. Fuente: García Sottile (2007)

En palabras de Sabido (2011), pensar el cuerpo en ciencias sociales significó “establecer cómo aquello que pareciera individual y natural está atravesado por la sociedad y por configuraciones históricas particulares” (p.37). Esta nueva perspectiva abrió la puerta al estudio del cuerpo desde múltiples disciplinas y un amplio corpus de saberes se fue generando desde la psicología, la filosofía, los estudios de género, las ciencias de la educación, la teoría de la estética y la historia del arte, las ciencias del deporte, la antropología, la bioética, las ciencias de la comunicación... generando un volumen considerable de posiciones teóricas, obras y publicaciones que actualmente conviven en el estudio de la corporeidad (García Sottile, 2007).

Tabla 1.

Investigaciones relativas al estudio del cuerpo en Ciencias Sociales. Fuente: Adaptado de Martínez-Barreiro (2004, pp. 128-131)

<i>Aportaciones al estudio del cuerpo en Ciencias Sociales</i>	
Goffman (1971, 1979)	Significación simbólica del cuerpo en la interacción.
Merleau-Ponty (1976)	Discurso del lenguaje corporal en el análisis del comportamiento microsocioal.
Mauss (1973)	Cultura como moldeadora del cuerpo. “Técnicas corporales”: el modo en que de sociedad en sociedad los seres humanos saben cómo usar sus cuerpos. Cuerpo como medio mediante el cual el individuo llega a conocer su cultura y a vivir en ella.
Baudrillard (1974)	Importancia del cuerpo en términos de análisis de clase
Bourdieu (1986)	Análisis del cuerpo en términos de consumo.
Brain (1979), Polhemus (1978)	Cuerpo como símbolo de pertenencia a tribus urbanas en las sociedades modernas. Cuerpo como sistema de clasificación primario para las culturas.
Douglas (1988, 1979b, 1991)	Medio a través del cual se representan y manejan los conceptos de orden y desorden. Cuerpo como objeto natural moldeado por las fuerzas sociales. Altamente restringido. Expresa la presión social. Diferencia entre “cuerpo físico” y “cuerpo social” La cultura traduce las propiedades fisiológicas del cuerpo en símbolos significativos.
Turner (1989)	Cuerpo como superficie que expone públicamente marcas de posición familiar, rango social, edad, sexo, religiosidad.

Una de las líneas más destacadas es la desarrollada por Le Breton (2011, 2000, 1995), quien presta especial atención al papel del cuerpo en los procesos identitarios:

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo. (Le Breton, 2011, p.7)

Le Breton avanza hasta la idea de que las significaciones que nacen y se propagan en el cuerpo son la base de la existencia tanto individual como colectiva, considerando que la identidad individual emerge del cuerpo y la colectiva de los individuos que convergen en un mismo espacio. Desde esta perspectiva, defiende que el cuerpo existe en su totalidad como resultado del efecto conjugado de la educación recibida, por una parte, y de las identificaciones que el actor asimila del medio, por otra (Le Breton, 2011, p.7).

Le Breton (2011), analizando las investigaciones sobre el control político de la corporeidad realizadas por Jean-Marie Brohm en los años setenta, concluye que “el capitalismo (...) impone su dominación moral y material a los usos sociales del cuerpo y favorece la alienación” (p.83). Desde esta perspectiva se plantea, por tanto, que no es posible desmecanizar la mente sin desmecanizar el cuerpo y, desde una visión emancipadora de la educación, toda acción que margine al mismo habrá de ser de corto alcance. Se presenta así una de las claves por las que, tal vez, la escuela sigue siendo casi el prototipo de la alienación social (Adorno, 1993, p.75).

Por su parte, Martínez Barreiro (2004, p.130), basándose en los estudios de Douglas, reflexiona sobre dicha situación y llama la atención sobre el elevado nivel de restricción del cuerpo como medio de expresión, puesto que no solo se encuentra mediatizado por la cultura, sino que expresa la presión social que la sociedad actual ejerce sobre el mismo, entendida esta presión no únicamente en términos de apariencia, sino también lo relativo a la acción y la comunicación.

Finalmente, planteamientos realizados desde el postestructuralismo (Baudrillard, 2009), el movimiento del “corporeísmo” de los años setenta (Maisonneuve, 1984), los estudios sobre la cultura somática y los usos sociales del cuerpo (Boltanski, 1975) o las investigaciones sobre el control social de los cuerpos (Nievas, 1998), entre otros, son igualmente destacados por los autores contemporáneos. No obstante, la proliferación de estudios relativos al cuerpo desde la rama de ciencias humanas y sociales, no implica

necesariamente que el corpus de conocimientos generados permita avanzar hacia la comprensión de la situación del cuerpo en la sociedad posmoderna. García Sottile (2007), plantea la cuestión de si este proceso de incorporación del cuerpo como objeto de estudio en las ciencias sociales no fuera tal vez “un proceso común a otras disciplinas: el de un cuerpo-objeto de estudio que pasa de lo implícito a lo explícito, pero que no deja de ser algo marginal a las corrientes hegemónicas, dominadas por el pensamiento cartesiano.” (p.6)

Tabla 2. *La comprensión del cuerpo según el esquema dual clásico. Fuente: elaborado a partir de los planteamientos de Gallo (2009)*

Esquema dual clásico en la comprensión del cuerpo	
Cuerpo físico	Cuerpo social
Cuerpo objetivo	Cuerpo subjetivo
Cuerpo instrumental	Cuerpo simbólico
Realidad externa	Realidad interna
Sistema orgánico	Portador de sistemas simbólicos
Cuerpo situado en unas coordenadas espacio-temporales objetivas	Experiencia corporal situada en un contexto histórico-social determinado
Cuerpo que tengo (cuerpo objeto)	Cuerpo que soy (cuerpo sujeto)
Cuerpo - materia	Cuerpo – esencia
Cuerpo relacionado con la biología, la fisiología y la medicina.	Cuerpo relacionado con la espiritualidad, la ética y la estética
Existencia orgánica	Existencia de sentido
Objetivo de la educación: mejora de la flexibilidad, la resistencia, la fuerza y la salud. (Cuerpo atlético)	Objetivo de la educación: trabajo de lo emocional, lo espiritual y lo moral. (Cuerpo socializado)

En línea con estos planteamientos, una vez se supera la visión puramente organicista del cuerpo y este pasa a entenderse como estructura simbólica (García Sottile, 2007), del hecho de entender el cuerpo como objeto de estudio complejo nace la posibilidad de generar un saber transdisciplinar que avance hacia la comprensión de la corporeidad en el mundo presente. Así, aun considerando que los enfoques adoptados hasta el momento en el estudio del cuerpo en su vertiente social, cultural y humana, desde perspectivas disciplinares, pluridisciplinarias o interdisciplinarias, se complementan las unas a las otras en la construcción de conocimientos, entendemos que desde el referente epistemológico de la Complejidad, el método más pertinente tenderá a la transdisciplinariedad (Sabirón, 2006, p.68). Y se centrará, por tanto, en lo *corporal* como objeto de estudio complejo, y no en lo *físico*, tradicionalmente objetivado en el dualismo clásico cartesiano. Pues la comprensión de lo corporal considerará la emergencia y participación de la propia subjetividad (Gallo, 2009), avanzando de dos visiones opuestas que rara vez responden a una única realidad posible (tabla 2).

2.1.2.2. *La decrepitud del cuerpo o la educación a través de una pantalla:*

Los discursos sobre el histórico “olvido” del cuerpo en el sistema educativo son comunes en la actualidad. Sin embargo, nunca hay vacío en la escuela (Southwell, 2007). Southwell (2007) recuerda el principio foucaultiano según el cual nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio de poder, para defender que el aparente olvido del cuerpo en las aulas no ha significado la ausencia de control del mismo por los mecanismos de poder del sistema (pp. 3-5). Y, si en la modernidad la regulación y el control del cuerpo en la escuela fueron objetivos centrales del discurso pedagógico, a través de diversas técnicas, rutinas, métodos y prácticas, en la posmodernidad la búsqueda de sujetos dependientes y fundamentalmente dóciles se pone en cuestión, y surgen nuevas posturas que defienden la supuesta “nueva forma de aprender del alumnado”, según las que las transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas acaecidas en los últimos años no pueden permanecer ajenas a los centros escolares. En este sentido, la comunidad educativa parece coincidir en la necesidad de introducir nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje (Area y Pessoa, 2012).

Marcelo (2002) reflexiona sobre cómo esta nueva situación global se refleja de manera visible en la escuela como institución escolar en múltiples formas. Muchas de

ellas, centradas en la inclusión las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, y de la Web. 2.0 para conectar con la ya referida “nueva forma de aprender” del alumnado.

Ante el énfasis puesto por el sistema educativo actual sobre la formación en el uso de nuevas tecnologías, Giddens (1995) llama la atención sobre la necesidad de reconocer que “la ciencia y la tecnología tienen un doble filo y crean unos parámetros de riesgo y peligro, al tiempo que ofrecen posibilidades beneficiosas para la humanidad” (p.43). Así, lo que Carnero, Toscano y Díaz (2009) describen como la ilusión de que las TIC podían ser la llave para solucionar los problemas educativos, ha supuesto la proliferación de proyectos, programas y enfoques didácticos que giran en torno a las mismas, a pesar de que “no existen evidencias científicas concluyentes que permitan afirmar que el uso de las tecnologías sea un factor que, en sí mismo, incremente los resultados de aprendizaje” (Carrera y Coiduras, 2012, p.279)

Así, ajenos a un cuerpo de maestros y profesores que en no pocas ocasiones ha sido ejemplo de un excelente uso de las TIC en la promoción del desarrollo integral del alumnado, se introducen en el discurso educativo las tensiones producidas por los intereses de aquellos que continúan favoreciendo la presencia de lo tecnológico en cuanto negocio educativo. Y, por otra, aquellos que viendo posibilidad de cierta rentabilidad en oponer *nuevas* tendencias naturalistas pasadas por el filtro de lo comercial, llevan el resultado deformado de las mismas a aquellas escuelas autodenominadas “alternativas”. Varela y Álvarez-Uría (1991), describen esta idea de lo natural en la escuela como una “rentable ficción” a la que un enjambre de tratados pedagógicos contribuye a alimentar.

Tendencias en conflicto forcejean por sus intereses, que rara vez se acercan a los de los docentes, alumnos y familias. Moreno (2009) describe la escuela como un espacio-tiempo clausurado, en el que deberíamos interrogar “la obra pedagógica de las ejercitaciones y prácticas inofensivas y civilizadoras que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de lo adulto y de lo social con la intención de labrar los cuerpos necesarios” (p.160).

No obstante, basta con una revisión a la temática de estas nuevas tendencias pedagógicas para darse cuenta de que el énfasis real se encuentra en la comunicación. Ejemplos de ello son la defensa de la alfabetización en nuevos lenguajes (Area y

Pessoa, 2012; Gutiérrez, 2003), el e-Learning como método para potenciar la interacción entre la comunidad educativa (Area y Adel, 2009), los nuevos modelos de comunicación a través de las redes sociales (Haro, 2010; Flores, 2009) o, en términos más generales, el potencial de internet para “aprender a comunicarse” (Monereo, 2005).

Y, efectivamente, el énfasis que recayera en el diálogo en las corrientes pedagógicas de cambio de menor actualidad (Krishnamurti, 1992; Milani, 1995), se sigue manteniendo, aunque a través de nuevos medios acordes con los avances científico-tecnológicos. Esta situación ejemplifica cómo las corrientes de cambio han puesto tradicionalmente el énfasis en lo comunicativo, ya sea a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aquellos que buscan potenciar su uso en el mundo de hoy, o a través del diálogo personal, aquellos que desarrollaron sus teorías previas a la época de apogeo de las TIC. Pero siempre moviéndose en el dualismo clásico en el que la realidad debe responder a dos únicas posiciones posibles, y basculando entre dos enfoques defienden una comunicación, mediada o no por lo tecnológico, pero encerrada en el esquema tradicional cartesiano en el que el cuerpo cae al lado de lo físico y lo objetivo, manteniendo la tradicional visión del cuerpo como procedimiento anatómico o fisiológico, sin salir de su organicidad.

Así, nuevamente, las tensiones que se enfrentaran ya en el ámbito investigador, se reflejan en la realidad educativa, en la que el conflicto nace del uso a favor o en contra de las nuevas tecnologías y cada uno hace uso del papel del cuerpo en función del argumento más pertinente para su posición. Ante esta situación, Gallo (2009) defiende que comprender la noción de cuerpo no admite una explicación fisiológica ni psicológica ni mixta. Y, a pesar de que en la actualidad haya cierta pretensión en el ámbito educativo de entender al cuerpo como algo más que físico, “aunque este cuerpo quiera ser visto y tratado como algo más allá de lo propiamente físico, las prácticas corporales en las que se enmarca no parecen liberarse del dualismo” (Gallo, 2009, p.235). Es así como encontramos disciplinas escolares de fuerte impronta racionalista consideradas como importantes y, otras, que implican el cuerpo, consideradas de menor prestigio (Southwell, 2007).

2.1.3. Nuevas exigencias para la educación actual

2.1.3.1. “*Que nada me sea indiferente...*”: una revisión a las ideas freirianas.

“Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños (...), ocultarles mis opciones, como si fuera *pecado* preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrando otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué”

Paulo Freire (2002, p.101)

El esquema dual clásico que ha marcado la investigación y la vida social no podía sino incidir, igualmente, de forma crucial en la escuela. Así, el tradicional énfasis puesto en la razón instrumental, la cuantificación y objetivación del conocimiento, la búsqueda de una “verdad” dependiente del enfoque disciplinar desde el cual se parta... han venido desterrando de las aulas todo aquello que, en términos habermasianos, basculaba hacia el mundo de vida de la persona (Arráiz y Sabirón, 2012; Sabirón, 2006). Y, sobre la base dual de la lógica binaria clásica, se ha ido edificando una escuela que defiende la objetividad del conocimiento e ignora, por una parte, la doble naturaleza, sistémica y singular, de los fenómenos sociales (Sabirón, 2006, pp.36-37) y, por otra, que todos los actores implicados en el escenario educativo se mueven en la tensión resultante de la antítesis entre la lógica del sistema y la de su mundo de vida, basculando hacia un eje u otro en función de una serie de experiencias, conocimientos y creencias. Ante estos planteamientos, se entiende que la exigencia de imparcialidad al profesor se basa en la mitificación de lo científico promovida por un posicionamiento reduccionista.

Freire (2002), se pregunta: “¿Qué educador sería yo si no me preocupase al máximo de ser convincente en la defensa de mis sueños?” (p.160). Y, efectivamente, no puede haber diálogo sin posicionamiento, y no puede haber educación sin diálogo, pues es en el proceso de comunicación real en el que se da el crecimiento de ambos: “el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro” (Freire, 2002, p.145).

Es así como los “temas tabú” de la educación, como la política o la violencia, dejan de tener sentido, en un contexto comunicativo en el que posicionarse no es un riesgo, sino una oportunidad de re-pensar tus propios planteamientos. “Lo que no puedo hacer –matiza Freire– es reducir todo a mi verdad” (Freire, 2002, p.160).

Del mismo modo, el diálogo verdadero pasa por que la persona deje de vivir en esa falsa dualidad, opresor-oprimido en palabras de Freire (2008), pero sujeta a múltiples calificativos. El diálogo se dará cuando reconozcamos que somos sistema y persona, opresor y oprimido, cuerpo y sentido. Y, así, en una sociedad rendida a la ilusión de que “hacer la revolución” es gritar en torno al poder (Freire, 1970) en un mundo en el que todo está listo para nuestra autodestrucción –material, biológica, espiritual– pero, a la vez, también se encuentra todo en su lugar para una transformación positiva (Nicolescu, 1998, p.7), es necesario optar por una educación “problematizadora” que inicie a los educandos en la vivencia de que el diálogo es revolucionario. Este proceso de transformación, no obstante, no podrá darse con la disociación razón-emoción, pues como explica Freire (2008),

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. (p.25)

Es frecuente encontrar la obra de Freire centrada en sus programas de alfabetización, que comenzaron a desarrollarse con la población campesina brasileña a comienzo de la década de los sesenta¹. Se enfatiza de estos programas, en cuanto a su vertiente antropológica, el énfasis en la liberación de las clases populares; y, en su vertiente epistemológica, la idea de la educación como humanización y del diálogo como transformación social. No obstante, las ideas de Freire sobre la corporeidad son una parte esencial para la coherencia de sus planteamientos, que rehúyen de las desuniones tradicionales de toda índole. Así, para él, para el verdadero diálogo es necesario superar la “anulación del cuerpo”,

¹ Para más información, consultar: Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Buenos Aires: Paidós.

fruto de la dicotomía cuerpo-alma, debido a la cual este suele permanecer distante de las prácticas educativas (Freire, 1988).

2.1.3.2. *La propuesta de Edgar Morín: educar la condición humana*

“Todo ser, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales (...) el sueño y la vigilia, la obediencia y la transgresión, lo ostentoso y lo secreto...”

Morín (1999, p.26)

La fragmentación e hiperespecialización del conocimiento ha llevado a dar a temas complejos, el tratamiento de complicados. Así, aislamos, separamos, estudiamos parceladas las realidades progresando en el conocimiento de sus partes al tiempo que se agrava la ignorancia sobre el todo (Morín, 1999). Arráiz y Sabirón (2012, p.75) precisan la diferencia entre complejo y complicado, pues si bien complicado será aquel sistema que, en oposición al simple, cuente con mayor cantidad de elementos o del cual ignoramos su funcionamiento, el sistema complejo será aquel del cual emergen nuevas propiedades no explicables a partir de las características de cada uno de sus elementos de forma aislada. Es más, cuando hablamos lo complejo, *lo-que-está-tejido-junto*, en referencia a un fenómeno social, cabe añadir otra característica, y es que si quitamos uno de los elementos del sistema, el sistema completo desaparece (Arráiz y Sabirón, 2012), es por ello que, en la era planetaria, la educación deberá reconocer la humanidad común y, al tiempo, la diversidad inherente a todo ser humano. Si aislamos la cultura, la biología, la cosmología, las creencias y mitos... si tratamos de aislar cualquier elemento del sistema, el sistema como tal desaparece. Morín (1999) defiende por ello que la complejidad de la existencia humana no puede ser abordada de forma parcelada y esto implica la necesidad de situar al ser humano en el universo y a la vez separarlo de él:

Es imposible concebir una unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular, fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual

estamos constituidos, ni tampoco del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un concepto bio-anatómico. (p.21)

Así, Morín clama por la re-unión de las ciencias naturales y de las ciencias humanas con el fin de ubicar la condición –cósmica, física, terrestre, humana– de la persona en el mundo.

Según sus planteamientos, las jerarquías tradicionalmente establecidas entre cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso e individuo-sociedad-especie no responden a la relación rotativa, inestable y permutante que une estas tres instancias, todas ellas parte de lo humano (figura 3).

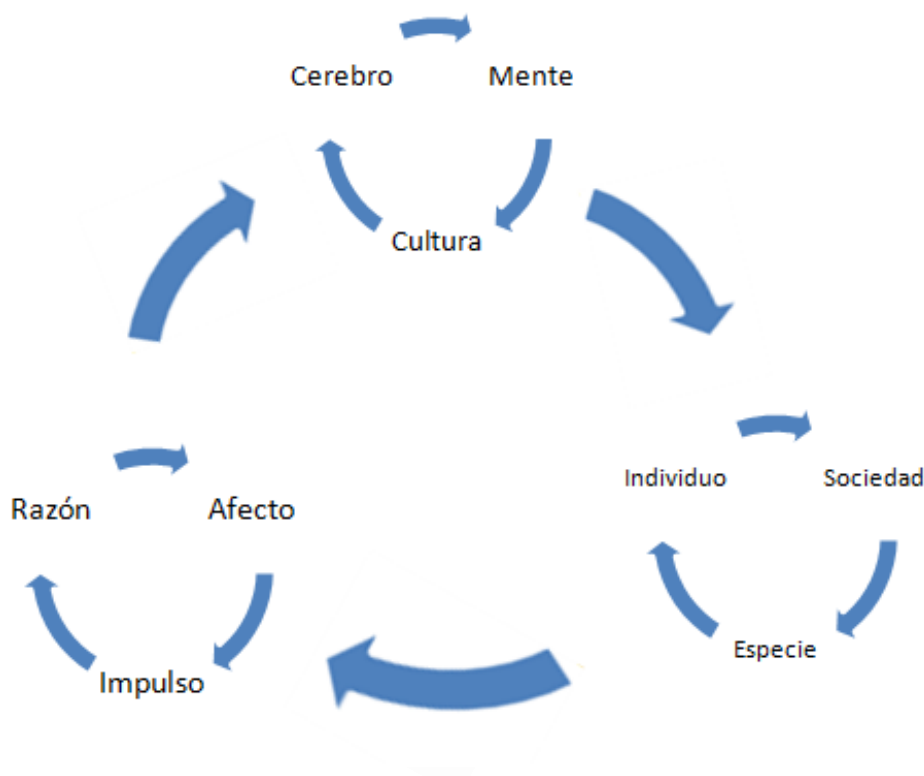


Figura 3. Enseñar la condición humana. Fuente: elaboración a partir de los planteamientos de E. Morín (1999)

Es así como en la triunidad de estas tres instancias clave abre la puerta a una nueva idea de las relaciones establecidas entre la unidad y la diversidad,

Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la

diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. (Morín, 1999, p.25).

La relación unidad-diversidad lleva a reflexionar sobre cómo en nuestra sociedad existe el riesgo de que un posicionamiento a favor de la diferencia individual, la diversidad, lo original, lo propio, lleve al rechazo de la unidad. Y viceversa, un intento de reforzar la unidad condene a la homogeneización y negación de aquello que se salga de la norma. Sobre esta situación, Morín (1999) defiende que es pertinente “concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad y una diversidad que se inscriba en la unidad” y llama la atención sobre el riesgo de “la desintegración cultural bajo el efecto destructor de la dominación técnico-civilizacional” que, defiende “es una pérdida para toda la humanidad” (p.26). Estos aspectos resultarán esenciales en la comprensión de los procesos identitarios individuales y colectivos en la actualidad.

2.2. Aproximación conceptual: la construcción de la identidad en la adolescencia temprana.

Tal y como destacan Ginfré, Monreal y Esteban (2011), la identidad ha sido y es uno de los ámbitos que mayor interés han despertado en el ámbito de la Psicología, siendo objeto de estudio en sus muy diversas vertientes (figura 4)

Identidad Personal	Identidad Social	Identidad nacional	Identidad narrativa	Identidad cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Markus y Kitayama (1991) • Mead (1934) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tajfel (1981) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vila, Del Valle, Montreal y Barret (1998) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner (1997) • Esteban, Nadal y Vila (2008) • McAdams (2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Berry (2001)

Figura 4. Investigaciones sobre Identidad en sus formas diversas. Fuente: adaptado de Ginfré, Monreal y Esteban (2011)

No obstante, en la actualidad, parece coger fuerza la corriente de pensamiento que defiende la Identidad como la “narración o relato que uno hace sobre sí mismo o sí misma”, destacando el origen sociocultural de dicha vivencia personal (Esteban y Vila, 2010). Así, el concepto vygotskyano de “vivencia” cobra especial importancia (Ginfré, Monreal y Esteban, 2011), entendida esta no como una reproducción lineal y mecánica de los diversos aspectos de una sociedad, sino como una expresión subjetiva y peculiar del sujeto, atravesada, eso sí, por el entramado de relaciones políticas, culturales, económicas y sociales que este establece con su entorno (Vygotsky, 1996).

En cuanto a la evolución de la identidad a lo largo del ciclo vital, son muchos los autores que, habiendo dedicado sus investigaciones a los cambios experimentados por el ser humano a lo largo de la vida, destacan la relevancia de la adolescencia como etapa de cambio entre la infancia y la edad adulta (Cid, Palomares, Bonachera y Martínez, 2013).

Estos cambios hacen de la adolescencia un periodo de búsqueda de la propia identidad y de reconstrucción constante de la propia personalidad (Oliva, 2000), pues los niños comienzan una búsqueda del *yo* adulto que les separe de la etapa infantil. No obstante, y ante la necesidad de acotar los límites de la presente investigación, nos centraremos en la adolescencia temprana puesto que, si bien el paso de la niñez a la adolescencia es una de las transiciones evolutivas más trascendentales del ciclo vital, la fase inicial de ese proceso, entendida como adolescencia temprana, supone un momento crucial, en el que se reestructura el esquema corporal y se reorganiza la personalidad (Cotini, 2008), al tiempo que se posee la madurez cognitiva necesaria para el pensamiento abstracto y la resolución crítica de conflictos.

2.2.1. ¿Hacia el logro de identidad?: una revisión a los planteamientos eriksonianos de construcción de la identidad individual.

Según teorías eriksonianas, la formación de la identidad personal se da a lo largo de la vida a partir de ocho etapas, pero no es sino en la adolescencia cuando la construcción de la identidad alcanza su punto más álgido (Cid, Palomares, Bonachera y Martínez, 2013) este momento, entendido como “crisis de identidad”, puede ser desarrollando en diferentes estadios, entendidos como una serie de pasos regulares (figura 5).

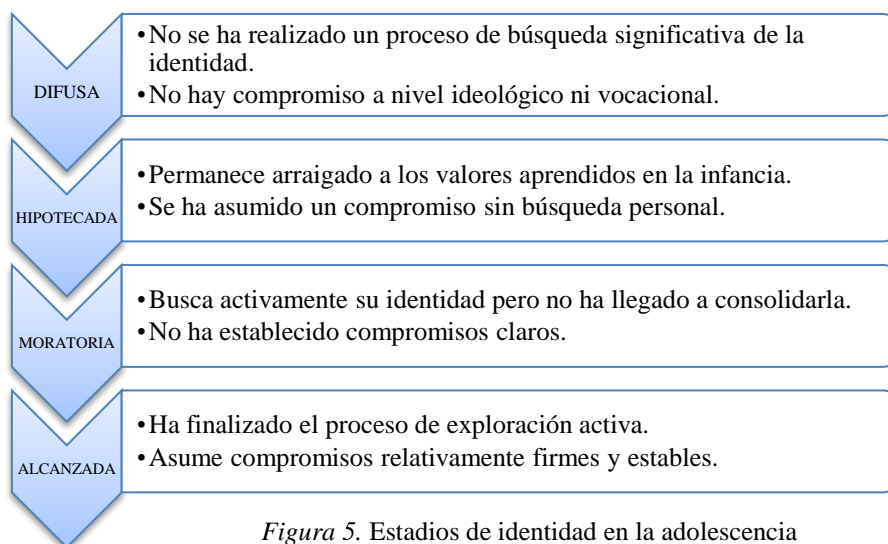


Figura 5. Estadios de identidad en la adolescencia

Por lo general, es esperable que la adolescencia comience en una etapa de indecisión en la que no se ha dado una búsqueda activa de referentes ni hay un posicionamiento claro a nivel ideológico, vocacional ni interpersonal. Esta etapa se conoce como identidad difusa.

Por su parte, el adolescente que se encuentra en plena crisis de identidad, en el que tiene ideas y sentimientos encontrados, muchas veces contradictorios, pero está realizando una búsqueda activa de su propia identidad, se encuentra en una etapa moratoria, que tradicionalmente se ha entendido como la transición de un estado pasivo a una identidad alcanzada, caracterizada por el establecimiento de compromisos estables.

No obstante, es frecuente que el adolescente llegue a asumir compromisos y realizar elecciones en función de actitudes sugeridas desde el exterior, que copia o imita de su entorno sin haber realizado un proceso de búsqueda activa de referentes, comprometiéndose con una serie de creencias o ideales sugeridos “desde fuera”. Se encuentra entonces en un estado de identidad hipotecada.

14 de noviembre de 2015.

Lucía, 12 años, publica en su cuenta de Instagram una foto de la Torre Eiffel y el hashtag “pray for Paris”. Tres horas más tarde, publica otra foto, escribiendo el comentario: “todos rezan por París, nadie reza por Siria”. Podemos establecer que Lucía se encuentra en un estatus de identidad exploratorio en el que trata de buscar su opinión respecto a un tema.

Ana, una compañera de clase de Lucía que le había dado *like* a la primera foto, comenta la segunda: “Si están en guerra es porque quieren, por ser unos terroristas y gente de mala fe, por mi que se maten lo que les dé la gana”. Podemos establecer que a los 12 años de edad, la respuesta de Ana es una imitación de una reacción adulta o mediática, es decir, Ana se encuentra en un estatus de identidad hipotecada en el que se ha comprometido con una opinión sin cuestionarla.

Estos estados, derivados de la teoría eriksoniana, si bien en la actualidad no son considerados como fases evolutivas que se suceden en un orden fijo (Oliva, 2000), sí podemos suponer que el período de transición de la infancia a la adultez va acompañado de avances en la consolidación de una identidad personal. Así, podemos determinar una “trayectoria esperable” en esta evolución.

Waterman (1982) desarrollaría esta secuencia en su *modelo progresivo*, que establece para la etapa adolescente una trayectoria que avanza desde la identidad hipotecada hasta la identidad alcanzada, pasando por una etapa de cuestionamiento y controversia interna que se correspondería con el estatus de identidad moratoria.

No obstante, a pesar de que el modelo progresivo se presenta como la evolución más deseable, Waterman contempla otras posibles alternativas: el modelo regresivo y el modelo de estancamiento (1982), quedando el adolescente atrapado en una situación de difusión de identidad, en el primer caso, y de identidad hipotecada en el segundo (Oliva, 2000).

Zacarés y otros (2009) establecen la clasificación de los cuatro estatus de identidad en dos grupos: estados pasivos e inmaduros (identidad difusa e identidad hipotecada) y estados activos y maduros (identidad moratoria e identidad alcanzada).

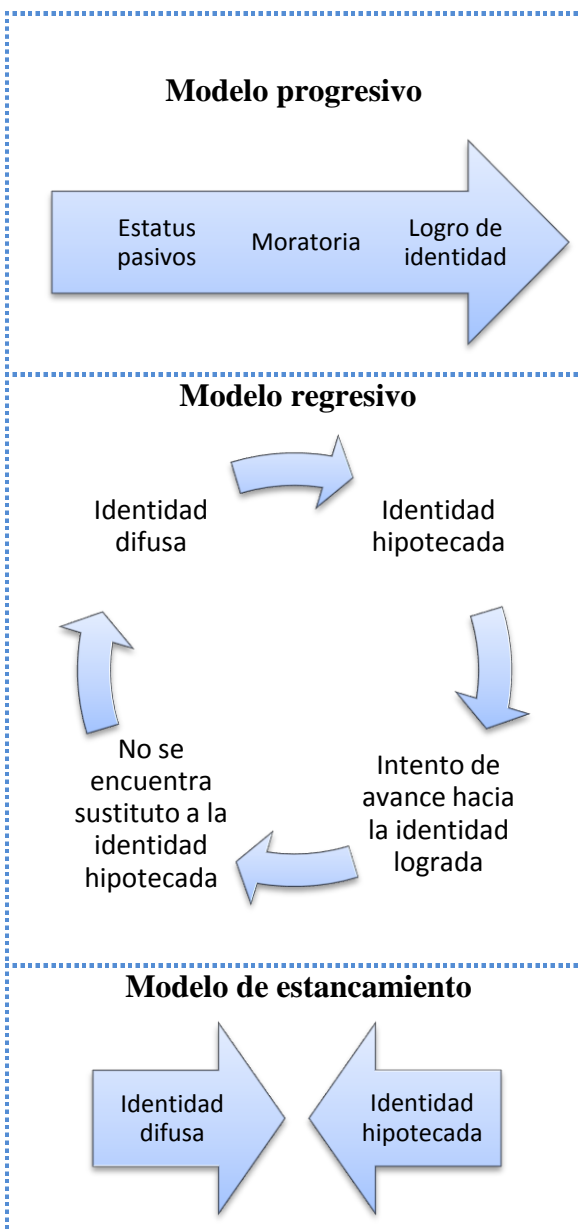


Figura 6 – Modelos de evolución del estatus de identidad de Waterman (1982) Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, a pesar de que desde estos planteamientos se considere el logro de identidad como la opción deseable, se considera necesaria una actualización de los

mismos, avanzando desde este modelo lineal a un modelo cíclico de aprendizaje a lo largo de la vida, pues la sociedad actual, cambiante en su naturaleza, exige el constante replanteamiento de los compromisos personales.

En esta línea, diferentes investigaciones en el campo (Grotevant y Adams, 1992; Archer, 1989) han demostrado que la identidad no es algo homogéneo que el sujeto alcanza globalmente sino que la adopción de compromisos en las distintas áreas se produce de forma secuencial durante la adolescencia (Oliva, 2000).

Del mismo modo, cabe destacar que estos procesos no permanecen ajenos a la crisis axiológica y de sentido de las sociedades contemporáneas, pues si bien en las sociedades tradicionales la construcción de identidad se caracterizaba por basarse en unos valores –culturales, religiosos, racionales...– más o menos limitados, hoy estos valores no se desechan, pero sí se multiplican y disocian en las múltiples realidades sociales que separan, por un lado, la esfera económico-instrumental y, por otro, la esfera de lo cultural y lo simbólico (Lapresta, 2004), hecho que complica la construcción de una identidad coherente con unos referentes sólidos. Así, las teorías eriksonianas que defienden el modelo de identidad difusa, hipotecada, moratoria y alcanzada, se ven envueltas en un nuevo contexto que marca la necesidad de matizarlas.

Ante la nueva naturaleza planetaria, diversos autores sitúan al yo en un lugar de máxima centralidad (Touraine, 1993), mientras que otros defienden la disolución del yo en la sociedad posmoderna, pues consideran que carece de sentido hablar de identidad individual en el mundo de la inmediatez y lo fragmentario, donde la multiplicidad de referentes, muchas veces contradictorios, impiden la construcción de una identidad sólida y coherente (Gergen, 1997).

Frente a este argumento de la disociación del yo, Lapresta (2004) defiende que la aceptación de la disolución de la identidad individual implica, a su vez, la desaparición del actor social (p.71), ya que si se determina que el exceso de referentes y la contradicción entre los mismos imposibilita que la persona llegue a definirse e identificarse bajo ningún discurso social, se le niega a este su papel de actor: “el actor se convierte en un mero espectador pasivo y no le es posible participar en el proceso de elaboración de su propia autodefinición” (Lapresta, 2004, p.72).

Coincidimos con Lapresta en que, sin necesidad de profundizar en constructos terminológicos y conceptuales, basta con atender a nuestra vida cotidiana para constatar que las personas nos definimos de una u otra manera y que, aun en el estado de *infoxicación* y exceso de referentes en el que nos encontramos, emprendemos acciones sociales movidos por una identidad determinada que, si bien es cierto es en ocasiones fragmentada e incierta, y se aleja de los planteamientos eriksonianos que planteaban el logro de la identidad y el establecimiento de referentes estables al comienzo de la etapa adulta, sigue siendo un elemento central para dar sentido a nuestra existencia.

2.2.2. La identidad como agente básico y promotor del cambio social

Los procesos que se viven a nivel individual son, indudablemente, inseparables de los que acontecen a nivel social. Es así como esta crisis de sentido se manifiesta en el plano social en la proliferación de movimientos que buscan referentes sólidos sobre los que construir su identidad (Lapresta, 2004). Y, sabiendo que el mapa no es el territorio, la idea que los individuos tienen sobre la sociedad de la que forman parte es parte esencial de su propia identidad. Es más, siguiendo los planteamientos de Durkheim (en Lapresta, 2004),

El nacimiento de una sociedad en sentido estricto tiene su raíz en la elaboración, por parte de sus propios miembros, de una representación colectiva sobre sí misma. Esta representación se sitúa en la intersección entre realidad individual y realidad colectiva, trascendiéndolas y tendiendo lazos entre ambas dimensiones. (p.100)

Lo individual y lo social queda entrelazado y ese “algo” identitario, proporciona sentido y cobijo a la vez (Castells, 2005). Castells, no obstante, llama la atención sobre cómo las relaciones de poder presentes en el contexto social determinan quiénes se identifican con una determinada identidad colectiva y quiénes quedan fuera de ella (Castells, 1998), recalcando la marcada tendencia a acentuar las semejanzas intracategoriales (dentro del colectivo con el que te identificas) y las divergencias intercategoriales (con los colectivos ajenos al tuyo). Este tipo de categorización conlleva una percepción estereotípica del yo (Lapresta, 2004). Surge así la necesidad que Boal (2005), desde la perspectiva de lo dramático, denominaría como “ver a las personas sin subtítulos”.

En función de las relaciones de poder establecidas entre una identidad colectiva y los mecanismos dominantes, Castells (2004), establece tres tipos de identidad: identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto (figura 7).

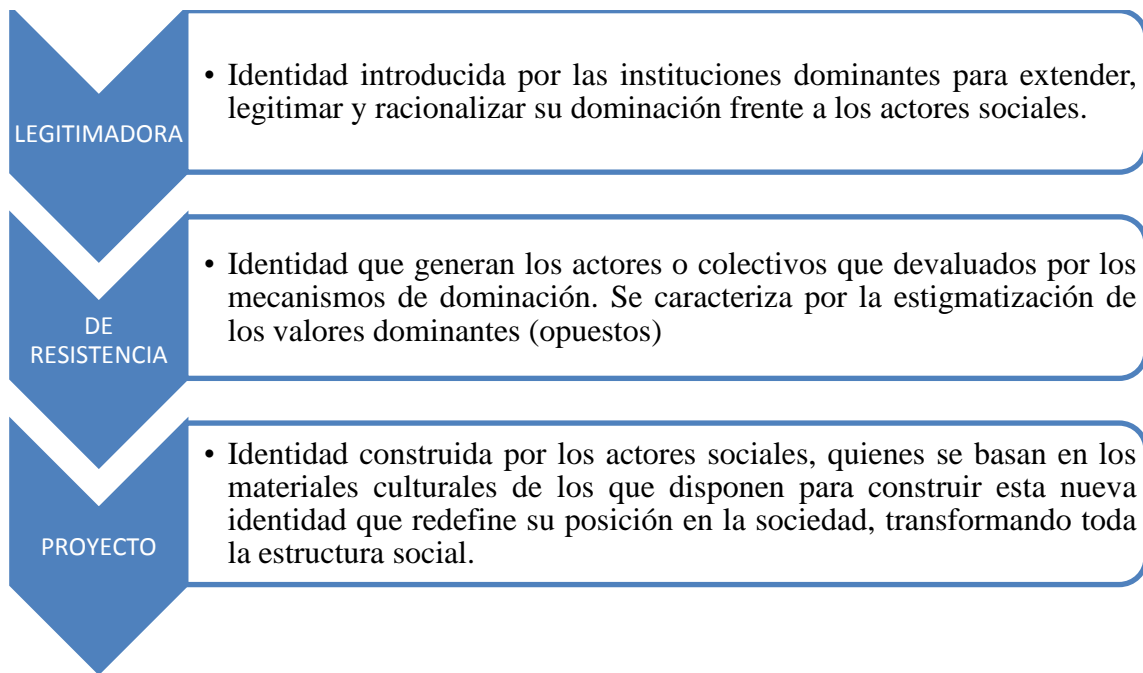


Figura 7. Concepto de identidad según Castells (2004). Fuente: elaborado a partir de los planteamientos de Castells (2004).

Finalmente, cabe destacar que estas identidades no son estáticas ni excluyentes, pero sirven para remarcar el papel de la identidad como agente básico promotor del cambio social.

2.3. Arte e identidad

2.3.1. Las relaciones teatro-poder como una constante a lo largo de la Historia:

“Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia hasta el vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo”

García Lorca (1954, p.1178).

Si bien el hecho teatral se relaciona con la aparición de los primeros ritos, la teatralidad, como transmutación en el otro, pertenece desde siempre a los arquetipos de la raza

humana (Mato, 2004). Así, la imitación de los animales para facilitar la caza o los movimientos que originan las danzas tribales primitivas (Cañas, 1994) son ejemplos de esta primera teatralidad, condicionada por las necesidades vitales y con matices mágicos.

No obstante, desde los planteamientos de la presente investigación el interés no recae en el análisis de la evolución del hecho teatral a lo largo de la historia, sino en cómo ha evolucionado la relación entre el teatro y el sistema, entendido como los mecanismos de poder, en las diferentes épocas, de modo que tras este breve recorrido podamos reflexionar sobre cómo es esa relación en la actualidad. Para ello, seguiremos el análisis planteado por Boal (2006) y Mato (2004).

Así, y de manera muy simplificada, trataremos tres etapas clave en la relación teatro-poder a lo largo de la historia (figura 8).

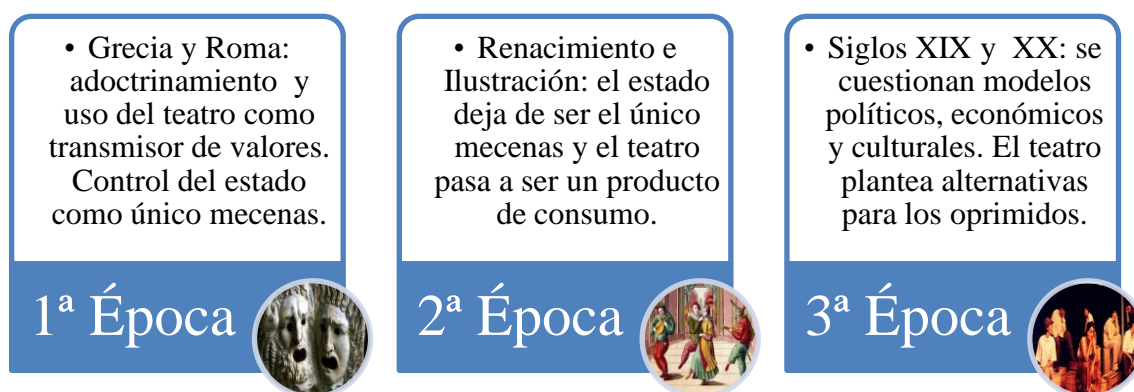


Figura 8. Antecedentes en la relación teatro-poder.

En una primera época, el papel que ocupara la magia pasa a la filosofía, estrechamente ligada al teatro; y, del mismo modo que filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles hicieron de la Gracia clásica la cuna de la filosofía occidental; dramaturgos como Esquilo, Sófocles y Eurípido hicieron lo propio con el teatro. Ya entonces se daba el enfrentamiento de posturas que aún hoy contemplamos (Tabla 3): “¿Debe el arte educar, informar, influir, incitar, accionar, o debe, simplemente, ser objeto de gozo?” (Boal, 2009, p.115).

De forma paradójica, Aristóteles, quien defiende la independencia de la poesía (lírica, épica, dramática) respecto a la política, por ser disciplinas distintas, con objetivos diferentes y regidas cada una por sus leyes, construye el primer sistema

poético-político de transmisión del pensamiento del sistema (Boal, 2009, p.116); pues el sistema de organización interna de la tragedia griega², servía para la promoción de unos valores determinados, acordes con el sistema establecido: ayudaba a mantener el orden *justo* y a formar *buenos* ciudadanos (Mato, 2004).

Tabla 3. *Relación arte-política en la Grecia clásica. Adaptado de Boal (2009, pp.115-165)*

Relación teatro³-poder en la Grecia Clásica	
Aristófanes	El comediógrafo no solo ofrece placer, sino que debe además de eso ser un profesor de moral y un consejero político.
Eratóstenes	La función del poeta es encarnar los espíritus de sus oyentes, nunca instruirlos.
Strabo	La poesía es la primera lección que el Estado debe enseñar al niño; la poesía es superior a la filosofía porque esta se dirige a las minorías mientras que aquella si dirige a las masas.
Platón	La poesía solo tiene sentido cuando exalta las figuras y los hechos que deben servir de ejemplo; el teatro imita las cosas del mundo, pero el mundo no es más que una simple imitación de las ideas, así, el teatro viene a ser la imitación de una imitación.
Aristóteles	La tragedia imita las acciones del alma racional del hombre, sus pasiones tornadas en hábitos, en busca de la felicidad, que consiste en el comportamiento virtuoso que es la equidistancia de los extremos, cuyo bien supremo es la justicia y cuya expresión máxima es la constitución

Por su parte, en el Imperio Romano el *occium* era parte esencial de la actividad pública. La muerte, que en la tragedia griega era un desastre, es aquí parte esencial del espectáculo. Este arte dramático basado en el entretenimiento y valioso en función de su capacidad para impresionar era un fenómeno de masas, y el poder imperialista se encargaba de eliminar a aquellos que desarrollaban un tipo de arte alternativo (Tabla 4).

² El héroe, personaje virtuoso con el que empatiza el espectador, comete un único error durante la acción, pero fundamental para el desarrollo de la misma. El espectador acompaña al héroe en las consecuencias de ese fallo y comienza el descenso a los infiernos. El héroe reconoce su error, pero la tragedia es inevitable. El héroe sufre las consecuencias y el espectador sufre la catarsis, purificándose en los errores del héroe.

³ El teatro queda incluido, junto con la lírica y la épica dentro de la poesía.

Tabla 4. *Relación teatro-poder en el Imperio Romano. Adaptado de Mato (2004)*

Relación teatro-poder en el Imperio Romano	
Gneo Nevio	Primer gran poeta romano que introdujo en sus trabajos artísticos temas de actualidad. A través de la dinámica del hecho teatral atacó a políticos y aristócratas de su tiempo. Fue encarcelado y más tarde condenado al destierro.
Pílates	Uno de los mimos más famosos quien, amparado por su éxito, comienza a permitirse burlas a todo tipo de personajes públicos, incluido el emperador. Augusto lo destierra, aunque tiempo después restaura sus actividades.
Séneca	Destacado filósofo, político, escritor y orador romano, fue autor de diversas tragedias de carácter moralista, en las que trata temas como los excesos de poder. No vio representada nunca ninguna de sus tragedias.

En la Edad Media, aparece un tercer referente en las relaciones entre el teatro y el poder, reflejado en las representaciones teatrales que nacen en el seno de la Iglesia, que nos retrotraen a los primeros tiempos de la teatralidad, siempre ligada al rito, a la necesidad vital y a lo mágico. Así, si en un comienzo la Iglesia se opuso a este tipo de representaciones,

La Iglesia de los primeros siglos luchó denodadamente contra estos espectáculos, y el teatro fue objeto de repetidas disposiciones conciliares y papales. Se dice que S. Jerónimo enseñaba latín a sus alumnos, en el s. IV, con las comedias de Terencio. Fue necesario que el instinto dramático del pueblo lo hiciera brotar otra vez (Alborg, 1989, p. 181)

...acabó por desarrollar toda una corriente que involucraba a los diferentes estratos sociales:

El teatro religioso medieval es, empero, auténtico arte popular, pues no sólo sus espectadores, sino también sus actores provienen de todos los estratos de la sociedad. Los miembros de la compañía son clérigos, comerciantes, artesanos, y también, en parte, gente del pueblo, aficionados, en una palabra, en contraste con los actores del teatro profano, que son mimos, danzantes y cantores profesionales (Hauser, 1967, en Cutillas 2005, p.92)

Cuando la creencia entra en crisis, el antropocentrismo renacentista comienza a tomar fuerza frente al teocentrismo medieval y, en el teatro, la dramaturgia shakesperiana es clara muestra de la aparición del hombre individualizado (Boal, 2009:180). La eclosión de la razón y los cambios en la vida social pronuncian la tensión entre el teatro y el poder. De hecho, Boal (2009) llama la atención sobre cómo uno de los temas más típicamente shakesperianos es la toma de poder por quien no tiene derecho legal a ello (p.179). En palabras de Mato (2004), “el personaje shakesperiano pasa a ser sujeto concreto de la acción; se atreve a protagonizar su vida” (p.8). Una misma lógica es aplicable al siglo de oro español, y obras como *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca, representan una lucha de fuerzas encontradas en la que, a pesar de no cuestionar al rey, el individuo tiene un papel en el poder político.

También en esta época nace en Italia la comedia del arte y *Colombina*, *Pantalone*, *Arlequino*... tipifican vicios y costumbres criticando, a través del humor, los engranajes de las relaciones sociales.

Un aspecto esencial es que el teatro deja de tener como único mecenas al estado, entrando en la lógica capitalista de la oferta y la demanda. Desde entonces hasta nuestros días, los intereses económicos orientan la creación dramática en función de su acogida entre el público.

No obstante, cabe reflexionar sobre cómo ni la lógica de control grecorromana, ni el adoctrinamiento medieval, ni lógica capitalista que se impusiera desde el XVII afectaron a la calidad del acto creativo. Eurípides, Shakespeare o Calderón son clara muestra de ello. Mato (2004) reflexiona sobre cómo esta situación no influye de manera tan directa en el artista, como en el público:

Esta dependencia del poder político y económico influía sobre todo en el público, ya que través del teatro se transmitía la cultura de los que tenían el poder, se generaba una determinada conciencia favorable a los presupuestos de esas aristocracias y se esgrimía el modelo de hombre que no resultase dañino a sus intereses. (p.8)

Pronto llegó el convulso siglo XIX y el “despertar de las conciencias”, al que teatro y literatura se sumaron realzando las pasiones y la libertad del individuo. Romanticismo, naturalismo y realismo sentarían las bases de lo que acontecería en el

siglo posterior, en el que diversas vanguardias y experiencias dramáticas darían un nuevo giro a las relaciones teatro-poder que venimos analizando, con el desarrollo de un teatro eminentemente social que cuestiona de forma directa los modelos económicos, políticos y culturales dominantes. Tal es el caso de Meyerhold en Rusia, Piscator y Brecht en Alemania o el propio Boal en América Latina (tabla 5).

Tabla 5. *Relación teatro-poder en el siglo XX. Adaptado de Mato (2004)*

Corrientes de teatro social del siglo XX	
Meyerhold	En una escena vacía de decoraciones y cosas superfluas, busca un actor “consciente con todo su ser”. Soñaba con un teatro del proletariado, que ayudase a conocer la realidad para poder transformarla.
Piscator	Diseñó técnicas a través de las cuales el cuerpo de los actores servía para conocer temas de interés general, como los sketches (“periódicos vivos”). También trabajó el drama histórico, en el que representaban momentos del pasado buscando comprender el presente y mostrar las contradicciones sociales.
Brecht	Paso definitivo del criterio estético al criterio político-sociológico. Plantea la necesidad de buscar las causas de cada acción porque “nada de lo que es, es porque sí”, utiliza el teatro para conocer las consecuencias del momento histórico que se vive.

Tras este breve recorrido de lo que podría considerarse la relación entre el teatro y el sistema a lo largo de la historia, podemos encontrar algunas similitudes con la situación actual, pues desde las series de televisión y canales de comunicación mayoritarios, aristotélicamente unidos en la transmisión de mensajes acordes a los valores del sistema, hasta el condicionamiento de la sensibilidad del espectador ante la violencia presente en los medios, tal vez similar a la desarrollada ante la violencia en los espectáculos romanos, pasando por las iniciativas y movimientos actuales que, fuera y dentro de la educación, buscan la emancipación a través del hecho teatral, encontramos señales que nos llevan a comprender el poder de la dramatización en la sociedad actual.

2.3.2. Las artes escénicas como manifestación artística identitaria:

El teatro es la capacidad de los seres humanos de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ser, de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos.

Augusto Boal (1998, p.26)

Ucar (1992) defiende la dramatización como un fenómeno personal, pues es un elemento del que el individuo se apropia para su propio descubrimiento (¿quién soy?), desarrollo y crecimiento. En este sentido, se establece un vínculo directo entre las técnicas de dramatización y el desarrollo de la identidad personal del individuo. Concretamente, se hace evidente su incidencia en el avance de estados pasivos a estados activos en los procesos identitarios.

Duvignaud (1966) defiende que “el teatro presta al actor un lenguaje poético, conductas poéticas que el actor vivifica rivalizando, con frecuencia ventajosamente, con los que encarnan o representan papeles sociales reales” (p.47). Así pues, de una lectura de sus palabras desde la perspectiva de lo identitario podría derivar la justificación del uso de técnicas dramáticas para trabajar con estudiantes que presentan un modelo regresivo de desarrollo de la identidad (estancamiento en la identidad hipotecada).

Siguiendo la teoría de Duvignaud (1996), un paso intermedio entre los comportamientos estereotipados que presentarán los adolescentes de estados de identidad hipotecada y el acto creativo personal, reflejo de un proceso reflexivo propio, sería el rol del comediante, pues,

Si la tarea del actor en general consiste en representar un papel –social, mítico, imaginario- el oficio del comediante comienza en el momento en que un hombre se especializa para restituir de una manera existencial, para encarnar carnalmente, a personajes imaginarios que representan tanto un alejamiento fundamental respecto a los mitos antiguos como nuevas conductas afectivas que resultan de la ampliación del poder colectivo del hombre y de su mejor capacidad de plenitud. (p.19).

Esa capacidad de plenitud sería entendida desde la perspectiva de lo identitario como el logro de identidad, no en el sentido estático del término sino entendido como un proceso de reflexión que lleva al establecimiento de un cierto compromiso.

Asimismo, partimos de que el teatro es algo que puede practicarse dentro de cada ser humano y de que nos permite conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos (Boal, 2002). Ahora bien, ante la infinidad de corrientes dramáticas que se han desarrollado a lo largo de los años, y con la certeza de que el papel que tradicionalmente han tenido las técnicas de dramatización en las escuelas e institutos poco o nada aporta al proceso de construcción de la identidad del adolescente, nos centraremos en dos corrientes dramáticas concretas, la desarrollada por Jerzy Grotowski (Teatro Laboratorio) y la desarrollada por Augusto Boal (Teatro del Oprimido).

2.3.3. Ruptura del estereotipo a través del cuerpo: la propuesta de Grotowski.

El teatro debe violar las estereotipaciones de nuestra
visión del mundo, los sentimientos convencionales,
los esquemas de juicio

Grotowski (1970, p.19)

Jerzy Grotowski⁴ (1970) quien a pesar de no utilizar el término “identidad” en su obra dota a las características personales y únicas del actor de suma importancia, entiende que el uso del arte en este proceso sirve para,

romper las barreras que nos obstaculizan, para salir de nuestros propios límites, para llenar nuestros vacíos o suprimir nuestras incapacidades; es decir, para realizarnos o, mejor dicho, para darnos finitud a nosotros mismos. (p.19)

Así, las “barreras que nos obstaculizan” serían las acciones, pensamientos y emociones *hipotecados* de los adolescentes en modelos regresivos o estancados, y el “darnos finitud a nosotros mismos” sería el proceso reflexivo consciente de búsqueda de identidad.

⁴ Jerzy Grotowski (1933-1999) fue un director de teatro polaco, figura esencial en el teatro vanguardista del Siglo XX y creador del Teatro Pobre y Teatro Laboratorio. Su obra ha influido de forma directa en actores y directores contemporáneos, tales como Peter Brook o Alejandro Jodorowski.

Cabe en este punto destacar que si bien el concepto tradicional de identidad hipotecada hacía referencia al adolescente que adopta roles y valores de figuras de identificación precoz (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009, p.316), considerando a los padres como figuras de identificación precoz principales y más inmediatas, una visión actualizada del modelo debiera incluir a los medios de comunicación masiva como figura principal. En este sentido, un paso fundamental en el avance hacia estados de identidad activos sería la lucha contra la actitud estereotipada del adolescente, fruto de la contaminación mediática. Ya en los años setenta, Grotowski (1970) defendía que “el teatro debe violar las estereotipaciones de nuestra visión del mundo, los sentimientos convencionales, los esquemas de juicio” (p.19). Grotowski indicaba que en este proceso, una vez alcanzada la liberación del estereotipo (acciones *hipotecadas*) y lograda la conexión personal con el estímulo teatral, se da “una especie de revelación” (1970, p.23). Esta revelación sería desde nuestra esfera de conocimiento entendida como procesos reflexivos y críticos que permiten avanzar hacia la construcción de una identidad saludable. Por su parte, Duvignaud (1966), establece que la representación teatral requiere

la participación colectiva en experiencias que no se reducen a formas obligatorias y codificadas de la afectividad en los modos de vida tradicionales. (p.18)

En este sentido, se busca el acceso a la emoción del actor y la gestación de ideas propias, parte esencial de la reflexividad inherente a la construcción de una identidad saludable.

No obstante, tradicionalmente tanto los estudios con adolescentes sobre su estatus de identidad como las intervenciones destinadas al desarrollo de la misma, se han centrado tanto en el estímulo como en la respuesta verbal. En la presente investigación, se plantea que la respuesta artístico-dramática permite una conexión directa con la emoción que facilita el avance de estados pasivos a estados activos, críticos y reflexivos, mientras que la respuesta verbal tiene acceso directo al estereotipo, produciendo respuestas hipotecadas propias de estados pasivos de identidad. En este sentido, Ruano (2004) afirma que “el cuerpo, en contraposición a la palabra, es el mejor recurso expresivo” (p.237) y Boal (1998), va un paso más allá afirmando que “el lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia y más esencial” (p.21) pues

entiende como objetivo del mismo “conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos” (p.23).

2.3.4. El teatro como prueba de que la realidad es transformable: las ideas de Boal.

La meta del Teatro del Oprimido no es llegar al equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción

Augusto Boal (2002, p.181)

Augusto Boal⁵ ha sido una de las voces más esenciales de la teoría y la práctica teatral en las últimas décadas. Con el objetivo de utilizar el teatro como prueba de que la realidad es transformable, buscaba acabar con el esquema tradicional actor-espectador, en el cual se relega al espectador a la función de ser pasivo, para introducir la idea de espect-actor, quien ve y actúa, en la escena y en la vida (Boal, 2009, 2006, 2002).

La desmecanización física e intelectual se produce en el Teatro del Oprimido a través ejercicios, juegos y técnicas que enlazan múltiples lenguajes y tratan situaciones cotidianas con implicaciones pedagógicas, sociales, políticas y culturales (figura 8).

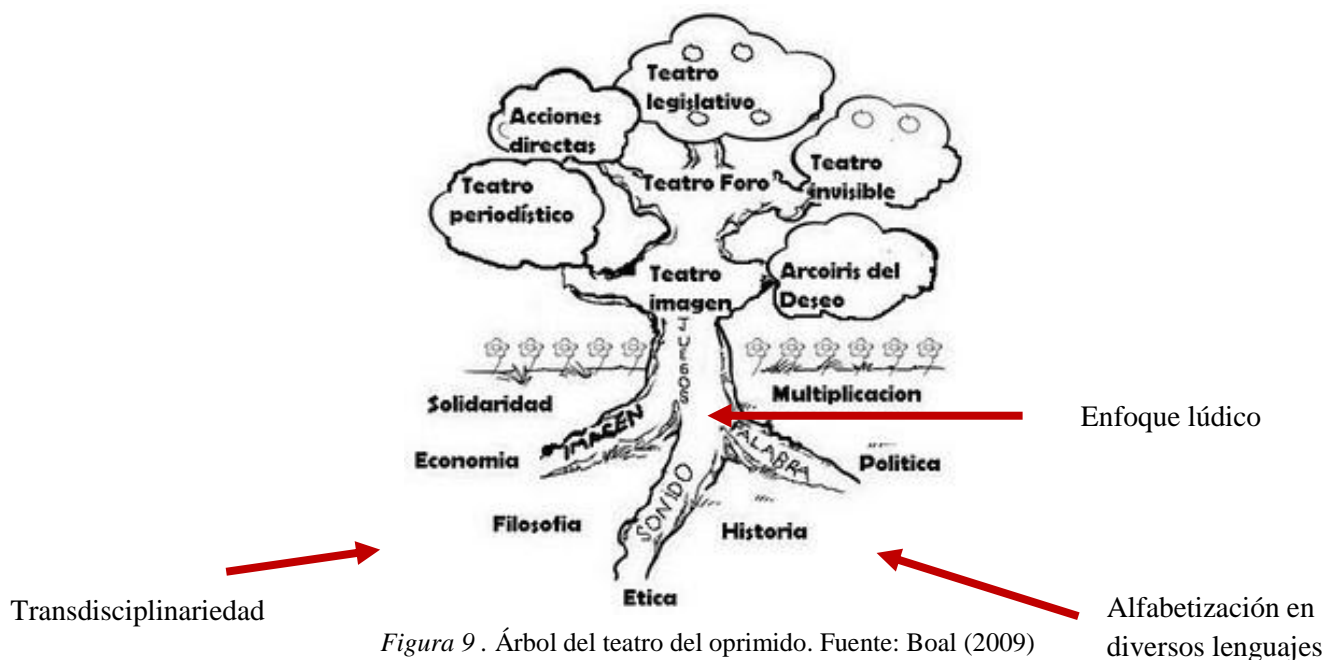


Figura 9. Árbol del teatro del oprimido. Fuente: Boal (2009)

⁵ Augusto Boal (1931-2009) es una de las principales voces de la teoría y la práctica teatral de las últimas décadas. Fue creador, junto con Paulo Freire, del primer movimiento de cultura popular de Brasil (MCP), fundador del Centre de Théâtre de l'Opprimé de París, novelista, dramaturgo y director teatral, doctor Honoris Causa por más de veinte universidades, embajador mundial del teatro por la UNESCO y nominado a Nobel de la Paz en 2008.

Boal (2002), quien trabajó en colaboración con Freire en sus programas de alfabetización, incorporó a su modelo el diálogo esencial que ya Freire defendería como base de toda acción pedagógica y educativa. En línea con estos planteamientos, defiende que,

La vida es expansiva, se extiende dentro de nuestro cuerpo, creciendo, desarrollándose, y también de forma territorial –física y psicológicamente-, descubriendo lugares, formas, ideas, significados, sensaciones. Esto sucede como un diálogo: recibimos de los demás lo que han creado y les damos lo mejor de nuestra creación (p.10).

Y así lo recoge la Organización Internacional de Teatro del Oprimido, ITO (2012) en su declaración de principios,

Art. 12. The Theatre of the Oppressed is based upon the principle that all human relationships should be of a dialogic nature: among men and women, races, families, groups and nations, dialogue should prevail. In reality, all dialogues have the tendency to become monologues, which creates the relationship oppressors – oppressed. Acknowledging this reality, the main principle of Theatre of the Oppressed is to help restore dialogue among human beings.

El énfasis en lo social diferencia a Boal de otros directores teatrales, como el propio Grotowski, que se centran en aspectos introspectivos. Así, el carácter social de los programas de alfabetización freirianos, es parte esencial de la dinámica teatral de las sesiones de Teatro del Oprimido pues, “no pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros” (Freire, 2002, p.141).

Así, el diálogo social, a través de comunicación corporal y verbal, será el punto de partida pero también el horizonte de la propuesta de Boal. No obstante, es cierto que las técnicas desarrolladas fueron creadas en un contexto histórico-social diferente al nuestro, y que los sucesos que acaecían en las poblaciones indígenas brasileñas en los años setenta no son comparables a los que acontecen en el contexto educativo español actual. Sin embargo, las tensiones entre el sistema y el mundo de vida de la persona (Arráiz y Sabirón, 2012) siguen –y seguirán– presentes y, con ellas, la necesidad del ser

humano de actuar en dicha tensión, en su duda existencial. Por ello, a pesar de la necesaria adaptación (tabla 6), la esencia del por qué un teatro del oprimido, sigue siendo aplicable a nuestra cotidianidad:

Creo que el teatro debe traer la felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro objetivo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue. (Boal, 2009, pp.23-24).

Finalmente, cabe destacar que el sentido y la finalidad, así como el momento histórico y el contexto en el que se crearon las diferentes técnicas de teatro del oprimido guardan diferencias significativas con la situación actual de la educación secundaria obligatoria en nuestro país. Por ello, en la tabla de la siguiente página se muestra una propuesta de adaptación de las diferentes técnicas al contexto que nos ocupa.

Tabla 6. *Teatro del Oprimido*
Adaptación para su práctica en Educación Secundaria Obligatoria. Fuente: elaboración propia.

Técnica		Descripción (*de acuerdo con las declaraciones de Boal en Rio de Janeiro, 2004 ⁶)	Uso original	Uso propuesto para su práctica en ESO
1	<i>Teatro periodístico</i> (Brasil, 1971)	Este sistema representa el primer intento de crear un Teatro del Oprimido, dando a la audiencia los medios para producir la creación artística en lugar del producto artístico ya elaborado. Mediante el uso de noticias provenientes de periódicos o de cualquier otro documento escrito que resulte de interés para el grupo, se crean escenas dramáticas.	Lidiar con problemas locales en el sistema dual opresor-oprimido. Situaciones claras de opresión.	Lidiar con situaciones hipotéticas de clara oposición en su contexto inmediato.
2	<i>Teatro foro</i> (Perú, 1973)	El teatro foro presenta una obra o escena en la que necesariamente se muestrala una situación de opresión ante la cual el protagonista no sabe cómo actuar, o lucha contra ella y falla. Tras la primera representación, los espect-actores son invitados a reemplazar al protagonista y actuar, desde el escenario y no desde la audiencia, sus posibles soluciones, ideas o estrategias. El resto de los actores improvisan sus reacciones desde sus personajes ante cada intervención para posibilitar un análisis sincero de las posibilidades reales de utilizar las propuestas en la vida real. El teatro foro es un ensayo colectivo de la realidad, en el que todos los espect-actores tienen la posibilidad de intervenir y vivir sus propuestas.	Parte de un programa de alfabetización ⁷ con población en situaciones claras de opresión directa.	Lidiar con situaciones de clara relación opresor-oprimido que han sucedido en el aula incluyendo a todo el grupo-clase.
3	<i>Teatro invisible</i> (Argentina, 1973-1974)	El teatro invisible es una intervención directa en la sociedad, sobre un tema en concreto de interés general, para provocar el debate e identificar el problema como tal, para probar que debe ser resuelto. Nunca debe ser violento, puesto que su objetivo es visibilizar la violencia ya existente desde los mecanismos de poder, no reproducirla. El teatro invisible es una obra, no una improvisación, que se representa en un espacio público sin informar a los presentes de que se está representando una obra teatral. El teatro invisible es la penetración de la ficción en la realidad y de la realidad en la ficción, lo cual ayuda a ver cuánta ficción existe en la realidad y cuánta realidad existe en la ficción.	Activismo político.	Promover procesos de cambio factibles en los institutos, haciendo visibles para el resto de la comunidad educativa situaciones que los estudiantes creen deberían ser cambiadas a mejor.
4	<i>Teatro imagen</i> (Colombia, Venezuela y México, 1974)	El teatro imagen consiste en una serie de técnicas que permiten a las personas comunicarse a través de imágenes y espacios, y no únicamente mediante palabras. El teatro imagen usa el cuerpo como una herramienta para representar sentimientos, ideas y relaciones. “Esculpiendo” el cuerpo de tus compañeros, o el tuyo propio a través de diversas posiciones siempre estáticas, los participantes crean imágenes-estatua que reflejan sus impresiones sobre diferentes situaciones de opresión.	1º: establecer diálogo entre la población indígena y los descendientes de Españoles en regiones de latinoamérica. 2º: para establecer cualquier tipo de diálogo.	Ayudar a los estudiantes a expresarse y al resto del grupo a reflexionar sobre sus propias ideas a través de la visualización de las del resto.
<i>Se rompe la oposición opresor-oprimido⁸</i>				

⁶ Uso original adaptado de International Theatre of the Oppressed association: <http://www.theatreoftheoppressed.org/> en Marzo 2016.

⁷ Para más información sobre los programas de alfabetización realizados en Perú y Guinea-Bissau, revisar Freire P, Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989.

⁸ Boal explica el cambio de situaciones claras opresor-oprimido a situaciones más abstractas (Boal: 1988, pp.17-18): “Más adelante, comenzamos a toparnos con situaciones donde la opresión no estaba tan claramente definida (...): dos amigos, padre e hijo, profesor y alumno... enfrentamientos que no eran antagónicos, en el sentido de que era posible y deseable una conciliación (...) Muy pronto descubrimos que el foro no bastaba para tratar estas cuestiones porque es intrínseco a él trabajar con opresiones objetivas, visibles y conocidas (...) así, poco a poco, surgieron las Técnicas Introspectivas.”

5	<i>Arcoiris del deseo</i> (Europa, 1980)	Muchas formas de opresión nacen de nuestra propia subjetividad y actividad mental, nuestras experiencias previas. El arcoíris del deseo engloba quince técnicas que permiten visualizar teatralmente nuestras propias opresiones, y lidiar con ellas de una forma más clara. Busca exteriorizar sentimientos de manera colaborativa.	<u>1º</u> : para comprender problemas psicológicos. <u>2º</u> : para crear personajes en una obra.	Para visualizar dramáticamente tensiones del aula, el instituto o la comunidad que afectan a los alumnos.
---	---	--	---	---

3. Sentido de la investigación

3.1. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos.

Siendo el tema de la investigación la vinculación entre las técnicas dramáticas y los procesos de construcción de identidades, la finalidad de la misma es generar conocimiento sobre cómo las experiencias dramático-expresivas contribuyen a dichos procesos. Del mismo modo, es parte de la finalidad del estudio que ese conocimiento sea útil en la construcción de una praxis pedagógica crítica y emancipadora que, en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, permita al alumnado avanzar en la construcción de una identidad saludable, en particular a aquellos que se han comprometido con este estudio. Dicha finalidad nos lleva a plantear una serie de cuestiones previas al establecimiento de los objetivos:

- ¿Promueven las experiencias dramático-expresivas los procesos de reflexividad del adolescente sobre sí mismo y sobre su entorno?
- ¿Permiten las experiencias dramático-expresivas indagar en los comportamientos estereotipados inducidos por los medios de comunicación de masas?
- ¿Cómo el lenguaje corporal hace visibles los mecanismos de control presentes en la identidad del alumnado?
- ¿Qué posibilidades tiene el escenario escolar para promover estas experiencias?
- ¿Cómo determinados abordajes metodológicos resultan útiles para generar conocimiento respecto a este tema?

Así pues, la realización de este Trabajo de Fin de Máster se propone alcanzar varios objetivos, que permitan indagar y reflexionar sobre las preguntas formuladas.

El **primer objetivo** del estudio es comprender las posibilidades que el lenguaje teatral ofrece para conocer la influencia que los mecanismos de poder ejercen sobre las identidades de los adolescentes, reconociendo que otros lenguajes son factibles de desvelar las visiones estereotipadas del mundo o los rasgos del pensamiento único, como es el caso del lenguaje verbal o el lenguaje audiovisual, estos son objeto de mayor agresión mediática, pues es a través de ellos que se introducen la mayor parte de las ideas predominantes. Por ello, el lenguaje del cuerpo en el acto dramático permite una comunicación, en cierta medida, menos contaminada.

Pretendemos, como **segundo objetivo**, conocer las posibilidades del contexto escolar, en particular del grupo de iguales, como instrumento facilitador de los procesos formativos de una identidad crítica y emancipadora, pues entendemos que los centros escolares, lejos de ser neutrales, deben adoptar posiciones de compromiso para con una educación liberadora.

En tercer lugar, un último objetivo hace referencia a la vertiente metodológica, pues pretendemos profundizar en el conocimiento de una metodología de investigación que supere el reduccionismo tautológico de la clasificación tradicional cuantitativo-cualitativo, conociendo sus posibilidades para el abordaje del estudio de procesos identitarios.

3.2. Presupuestos de partida y núcleos de interés.

Teatro y educación han estado unidos desde el comienzo de los tiempos. Ahora bien, la presencia del teatro y la dramatización en las aulas puede ser entendida desde dos referentes epistemológicos y metodológicos distintos: como mero contenido curricular o como vía de crítica, reflexión y emancipación. Este proyecto nace de la convicción de que las oportunidades de crecimiento personal, profesional y vital que ofrece esta segunda perspectiva no son para nada desdeñables, pues características de la sociedad posmoderna, como el individualismo, la sensación de *hiperconsciencia* ante la saturación informacional o la impermeabilidad emocional generada por la agresión de los medios de comunicación de masas, claman por la utilización de nuevos lenguajes en el ámbito educativo que orienten al alumnado para aprender a mirar, y discernir así qué parte de sus acciones, comentarios, miedos, deseos... son suyos y qué parte de los mismos son, simplemente, intereses ajenos que entienden al niño no como persona, sino como consumidor (de productos y también de ideas). Así, el lenguaje del cuerpo, menos agredido que el lenguaje verbal en el que el acceso al estereotipo es directo, abre nuevas vías que permiten avanzar en el proceso de construcción de una identidad crítica, reflexiva y, en definitiva, saludable.

De estos planteamientos generales se desprenden los pilares que conforman el punto de partida de la investigación. El primero nace de la reflexión sobre las consecuencias de las características de la sociedad neoliberal en los procesos de construcción de identidad. El consumismo, la digitalización, la incertidumbre y los desequilibrios conforman el rostro de un sistema que nos enseña a volver la mirada. La

opulencia de la novedad, íntimamente ligada a un individualismo feroz, introduce la idea de desechabilidad que, lejos de referirse únicamente a lo material, describe a sectores enteros de población. Así, el carácter desechable de personas e ideas es un paso más, acaso el definitivo, hacia el pensamiento único. Además, los placeres objetables, o la objetabilización de los placeres más humanos, niega la voz al cuerpo, convirtiéndolo, simplemente, en un producto más. Y cuando el niño es consumidor, lo original desechable y el cuerpo producto, la educación no puede ser sino inversión para un sistema que se beneficie del sentido absurdo de todo lo anterior. Pues de no ser así, de no sufrir una agresión al sentido común desde nuestra primera infancia, el niño sería niño, lo originalpreciado, y el cuerpo, persona.

Es así como surgen los afamados “nuevos retos de la educación” que, con los valores desorientados, no acaban sino por ser puerta de entrada de más opulencia. Un lavado de cara a la filosofía oriental con una portada editada en tonos pastel -y la suficiente publicidad-, crea el Mindfulness. La descarada intrusión de los ideales neoliberales en las escuelas, con el toque necesario de terminología anglosajona, que saca de cualquier apuro, introduce a los “powerpupils”, alumnos del siglo XXI que demandan una formación que alimente su espíritu emprendedor. O el *e-learning* que, distorsionando sus objetivos originales, acaba únicamente por llenar las aulas de pantallas y las cabezas de presencia del nuevo dios digital. Y así, ante un desfile de seres amorfos que pretenden responder a estos “nuevos retos”, lo esencial, que ya nos advirtieron es invisible a los ojos, sigue ignorado. ¡Demasiado ocupados estamos emprendiendo!

De este modo, los planteamientos de la investigación parten de la necesidad de que estos “nuevos retos” -que innegablemente existen-, sean contestados desde la implicación de la persona en su totalidad: cuerpo, mente, espíritu. Y, frenando al comienzo las ansias de crear, construir y avanzar, comiencen por deshacer, por desmecanizar tanto física como intelectualmente. Para ello, el uso de nuevos lenguajes se torna fundamental y, de entre otros posibles, en esta investigación se opta por el lenguaje del cuerpo, el lenguaje teatral, pues tradicionalmente se ha caracterizado por violar las estereotipaciones de nuestra visión del mundo. Tal vez así el adolescente pueda salvar la sobresaturación de referentes que le ofrece el sistema y construir una identidad propia.

Por último, otra idea clave es relativa a lo metodológico, pues del mismo modo que tratábamos la desechabilidad material y humana promovida por la sociedad actual, que tiene un efecto directo en el ámbito escolar con la promoción del carácter emprendedor y el individualismo, el énfasis en lo tecnológico y el olvido del cuerpo y lo humano, en el ámbito investigador también ha habido una serie de experiencias entendidas como “desechables”, pues el carácter reduccionista del esquema dual en el que tratamos de encajar la investigación en Ciencias Sociales, lleva al investigador al posicionamiento en un extremo u otro, dando al contrario la idea de desechable -al menos, para los propósitos de su investigación-. No obstante, puesto que las realidades no se ajustan a este esquema dual, a esta forzada elección entre dos únicas posiciones posibles, partimos de la necesidad de aproximación a una metodología que entienda la complejidad de las situaciones sociales, abandonando el conformismo intelectual anclado en la lógica binaria clásica.

Estos planteamientos nos llevan a determinar una serie de núcleos de interés en la investigación, sujetos a modificaciones en función de su significatividad conforme avance el trabajo de campo.

Un **primer núcleo de interés** (figura 10), denominado como “transgresión”, hace referencia a la actitud de violación de los esquemas de juicio tradicionales. Esta transgresión se hace presente a través de la adopción de diferentes puntos de vista, el pensamiento divergente, la creatividad y la originalidad; es el “darle la vuelta” a la situación dramática planteada. Un contraejemplo de esta posición sería cuando el alumno da a la situación

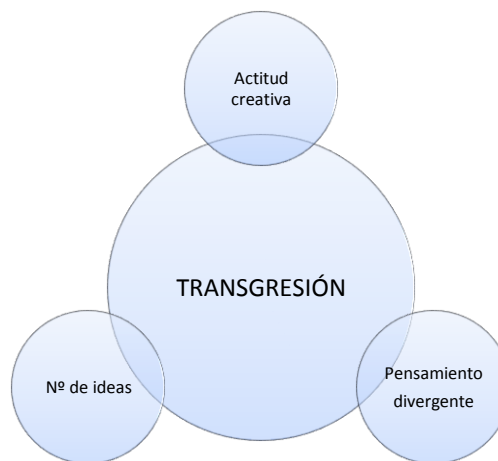


Figura 10. Núcleo de interés: transgresión

dramática propuesta la interpretación más evidente de la misma, la observable a simple vista, o cuando ante un objeto a utilizar en interacción simbólica le da su uso real o más aparente.

Un **segundo núcleo de interés** (figura 11), “exploración”, hace referencia a la interacción del alumno con los componentes del hecho teatral o con el estímulo teatral dado en la situación dramática. Especialmente, enfatiza la idea de que para poder cambiar una realidad hay que observarla primero, y no solo desde tu posición, sino desde todas las perspectivas posibles. De este modo, este núcleo de interés se descompone



Figura 11. Núcleo de interés: exploración

en el tiempo de exploración que utiliza el alumno antes de dar su respuesta dramática, en la multiplicidad de puntos de vista desde los que enfoca la situación antes de dar su respuesta y en las partes del cuerpo que utiliza en la exploración (¿únicamente las manos? ¿Sólo las extremidades? ¿Incluye expresiones faciales?)

En **tercer lugar**, el núcleo de interés denominado como “implicación” (figura 12), hace referencia al grado en el que el alumnado entra en la dinámica propuesta y forma parte activamente de la experiencia. El interés por el análisis y el diálogo creado a partir de sus reacciones será un punto de especial atención, pues mostrará la reflexividad de los mismos y el interés en avanzar en la construcción de una identidad



Figura 12. Núcleo de interés: implicación

propia. La voluntariedad en la participación en los diálogos reflexivos y en las prácticas dramáticas será también atendida como una muestra de interés. En el sentido contrario, también se atenderá a las actitudes de indiferencia y al planteamiento de excusas que eludan la implicación en el análisis de las reacciones corporales.

En **cuarto lugar**, los estereotipos confirmarán uno de los núcleos de interés de mayor relevancia, pues son considerados uno de los reflejos más claros de permanecer en estados pasivos identitarios, concretamente en el estado de identidad hipotecada. Dentro de este núcleo de interés, se atenderá no solo a las actitudes y movimientos estereotipados, sino también a la copia de reacciones de otros compañeros, a la repetición constante de ideas con claro contenido comercial y mediático y a las reacciones que reflejen personajes prototípicos inducidos por la sociedad actual. Todo ello queda recogido en el cuarto núcleo de interés: imitación (figura 13).



Figura 13. Núcleo de interés: imitación

MÉTODO

4. Diseño de la investigación

4.1. El estudio de caso evaluativo: aspectos conceptuales

El estudio de caso ha sido y es abordado desde múltiples perspectivas y referentes metodológicos pues, como destaca uno de sus principales impulsores, Robert E. Stake, el estudio de caso no es una opción metodológica, sino una decisión sobre el objeto de estudio. Elegimos estudiar un caso. Y este puede ser estudiado de diferentes maneras (Stake, 1994). Stake afirma por ello que el estudio de caso se define en términos de interés: nos interesa estudiar un caso concreto, y no por los métodos de análisis utilizados (Stake, 1994). Y se pregunta “¿Qué puede ser aprendido de un caso único?” en su respuesta, enfatiza el interés del estudio de caso para optimizar la comprensión del caso en concreto, más que para lograr futuras generalizaciones (p.236). En este sentido, optamos por una perspectiva naturalista, holística, cultural y fenomenológica, y seguiremos los planteamientos generales que Stake (2005, 1994, 1985) desarrolla sobre el estudio de caso desde este referente. No obstante, otros autores como Yin (2014) o Ragin y Becker (1992), son igualmente tomados como referentes en el ámbito internacional y sus aportaciones se consideran significativas en la teorización sobre este tipo de estudios.

Una de las ideas esenciales del estudio de caso en Ciencias humanas y sociales es que este es entendido en su complejidad, como un sistema. Si recordamos una de las características esenciales de las realidades complejas es que si quitamos uno de los elementos del sistema, el sistema completo desaparece (Arráiz y Sabirón, 2012, p.75). Stake (1994) afirma:

In social science and human services it [the case] has its working parts, it probably is purposive, even having a self. It is an integrated system. The parts do not have to be working well, the purposes may be irrational, but it is a system. (p.236)

En este sentido, en el contexto de la presente investigación el interés recae en la comprensión de la realidad que generan las experiencias de dramatización planteadas, pero siendo conscientes de que dichas experiencias no son causa única y responsable del fenómeno generado.

Stake (2005), plantea tres tipos de estudio de caso en función de la finalidad última de los mismos: el estudio de caso intrínseco, en el cual no se pretende realizar una generalización, sino que se le da al caso valor en sí mismo, como realidad con especificidad propia y no por ser representativo; el estudio de caso instrumental, el cual se desarrolla con pretensión de generalización, buscando formular afirmaciones sobre el objeto de estudio como parte de la construcción de una teoría; y el estudio de caso colectivo, en el cual el interés de la investigación es un determinado fenómeno o población y se estudian en profundidad diferentes casos seleccionados por su relación con dicho fenómeno.

En nuestro caso, la investigación se ajusta a la primera modalidad, más concretamente a lo que en término de Pérez Serrano (1994) es el estudio de caso evaluativo, el cual implica la descripción y la interpretación de la realidad, pero avanza a la emisión de juicios sobre las transformaciones experimentadas en dicha realidad tras la promoción de determinadas experiencias. En nuestro caso, las experiencias de pedagogía teatral.

4.2. Delimitación del caso

4.2.1. Contextualización⁹

La experiencia tendrá lugar en un Instituto de Educación Secundaria e, situado en la Comunidad de Calatayud.

El centro escolar, fundado un dictador español en 1928, (hasta hoy conocido como “el instituto viejo” o “el viejo”), conservó el nombre del mismo hasta 2006 cuando, ante la crítica de buena parte del claustro y los representantes de la APA, se cambió el nombre por el de un pintor bilbilitano del siglo XVII. En aquellos años, que viví como alumna, el centro se caracterizaba por la mezcla de aquellos profesores interinos que llegaban cada año, la mayoría de ellos en sus primeros años de docencia, tras no haber conseguido plaza en la capital aragonesa, y aquellos profesores de siempre, que eran buena parte antiguos alumnos del instituto, y lo recordaban como “sinónimo de prestigio y de excelencia educativa” (Langa, 2009). Esta mezcla de aquellos que, a su pesar, eran destinados al centro que gestaba la fama de ser un

⁹ Gracias al equipo directivo del centro por permitir la realización del proyecto, a los alumnos y alumnas del grupo clase por su entusiasmo y cariño y, especialmente, al profesor responsable del grupo, no solo por permitir el desarrollo del proyecto sino por enriquecer todo el proceso con sus aportaciones.

“desierto pedagógico” y aquellos otros que buscaban con nostalgia sus antiguos aires de grandeza, configuraba un centro de contrastes, en el que en los resquicios posibles se buscaba orientar un cambio pedagógico, dificultado por la corta estancia de la parte del profesorado que marcharía tras los meses de rigor.

No ha sido sino hasta el curso 2015-2016 cuando la disolución del antiguo equipo directivo y la configuración del actual, formado por profesionales con actividad tanto docente, a nivel de Centro y también en la Facultad de Educación de Zaragoza, así como investigadora, han abierto las puertas del centro a corrientes pedagógicas de cambio.

La experiencia será realizada con el alumnado de 2º de ESO, por afinidad con la metodología utilizada por el profesor de Lengua Castellana y Literatura, quien realiza el diseño íntegro de su material docente y, dejando en un segundo plano el libro de texto, centra sus clases en dinámicas de trabajo cooperativo, poniendo especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal.

4.2.2. Participantes

El grupo cuenta con una ratio reducida, de 16 alumnos, tras el éxodo del recientemente bilingüe instituto “nuevo”. Son 7 chicos y 9 chicas todos nacidos en Calatayud, aunque algunos son de origen rumano. El grupo cuenta con una buena cohesión y el clima de aula es positivo.

El docente lleva más de veinte años trabajando en el centro escolar y ante las nuevas iniciativas del equipo directivo a comenzado a dar más protagonismo en el aula a las dinámicas que ha intentado implementar durante toda su carrera docente. Tras la lectura de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999), ha comenzado el curso poniendo en marcha un proyecto de innovación basado en la aplicación de las ideas de Morín a las clases de Lengua Castellana y Literatura, y lo está desarrollando como tentativa este curso para presentar el proyecto el próximo año.

Dentro de los participantes, me incluyo como agente implicado como ex alumna del centro y actual investigadora.

4.2.3. Materiales

La experiencia fluirá siempre a través de tres elementos clave: detección, reflexión y diálogo, y acción (figura 14). Estos orientarán la evolución de la experiencia en general, marcando tres etapas en la evolución de la misma. Y, al tiempo, también marcarán el hilo conductor de cada sesión, que progresará a través de los mismos.



Figura 14. Elementos clave de la implementación.

I – Detección:

La ‘detección’ hace referencia al conjunto de experiencias (juegos dramáticos, dinámicas individuales o grupales, ejercicios corporales...) que buscan facilitar en el alumno una serie de sensaciones que siembren la semilla de la reflexión posterior. No se busca crear un debate, sino vivenciar el ‘conflicto’.

Todas las sesiones comenzarán con estas experiencias, no obstante, la primera etapa del proceso se centrará únicamente en facilitar la vivencia de estas situaciones. Por ello, la sesión 1 y la sesión 2 dedicarán la mayor parte del tiempo a las mismas, para pasar posteriormente a una puesta en común, no ‘moralizante’, sino de compartir la vivencia personal y re-vivirla a través del grupo.

En esta fase de detección, el foco de interés recaerá en dos elementos esenciales que buscamos visibilizar y que se considera podrían sesgar el resto del proceso: el inmovilismo y la falta de diálogo. Así, tras un período de demecanización puramente física¹⁰, se realizará la dinámica en cuestión.

¹⁰ Boal (2002) se pregunta, “¿cómo podemos esperar que las emociones se manifiesten libremente a través del cuerpo del actor si tal instrumento (nuestro cuerpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensible en el noventa por ciento de sus posibilidades?” (p. 103).

El interés está en facilitar la vivencia de experiencias que abran pequeñas grietas de reflexión interna, sin necesidad de verbalizarla, ni llegar a conclusiones, ni afianzar un determinado aprendizaje... simplemente, busquemos abrir esas pequeñas grietas, promover una serie de vivencias que otras experiencias en la vida de los alumnos –vivencias personales, lecturas, personas...– puedan continuar profundizando hasta promover una actitud menos mecanizada.

No obstante, para ello es esencial que desde el primer momento se entre en la realidad dramática propuesta, puesto que de estar entre la realidad-aula y la realidad-teatro, la experiencia no promoverá nada más allá del entretenimiento. Por ello, y debido a las limitaciones temporales de la experiencia propuesta, en esta primera etapa se unirán a las sesiones dos alumnos de otros grupos quienes, viviendo como un alumno más la experiencia y sin tener ninguna información añadida a la que tiene el grupo clase regular, por su carácter reflexivo, sus inquietudes y su capacidad creativa se considera que actuarán como facilitadores en el tránsito de la realidad-aula a la realidad-teatro. Con ellos tendrá lugar una entrevista informal orientativa tras finalizar la primera etapa.

II – Reflexión y diálogo:

Este segundo conjunto de experiencias, compuesto por dos elementos inseparables, se suma al anterior en una segunda etapa del proyecto. Este diálogo, no obstante, será promovido por el cuerpo y no necesariamente verbal. La reflexión, podríamos decir, será sobre los elementos del diálogo olvidados en la cultura contemporánea. Por ello, en vez de incidir en la verbalización, el interés se concentrará en: ver lo que se mira (sesión 3) y escuchar lo que se oye (sesión 4).

III – Acción:

Finalmente, la tercera etapa avanzará respecto a las anteriores incluyendo la acción, siempre de forma acumulativa pues las sesiones seguirán partiendo de la detección y teniendo lugar posteriormente las experiencias de diálogo y reflexión.

El foco de interés de esta etapa serán los comportamientos estereotipados y los patrones de pensamiento, avanzando hacia la modificación del conjunto de actitudes, pensamientos y sentimientos que tomas como parte de tu identidad, sin un proceso previo de búsqueda activa.

Es en esta etapa en la que se fusionan los planteamientos grotowskianos con el método de Boal, siguiendo el modelo estímulo-impulso-reacción (figura 2). En la conferencia realizada en Ankara¹¹ (1970), Grotowski explicaba sus ideas sobre cómo saltar la barrera del estereotipo y acceder finalmente a una significación propia, personal:

Algo os ha servido de estímulo y vosotros respondéis: aquí está el secreto. Estímulos, impulsos y reacciones (...). He hablado mucho de las asociaciones personales, pero estas asociaciones no son pensamientos. No deben calcularse (...), es algo que brota de la mente pero también del cuerpo. No analizad esto intelectualmente. (p.25)

Tradicionalmente, para conocer qué piensa un alumno respecto a un tema o con qué posición se identifica, se le pregunta: *¿Qué opinión tienes sobre x? ¿Qué posición adoptas respecto a x?*; mientras que la propuesta de esta experiencia se evita la respuesta verbal, facilitando una respuesta corporal ante el estímulo. Posteriormente, se analiza la respuesta verbal y en una última etapa del proceso se pretende llegar a la verbalización, pero esta vez desde la identidad propia y evitando respuestas prefijadas que el adolescente confunde con su *yo*:

Prescindir [sic.] siempre de los clichés. No sigáis el camino fácil de las asociaciones. Cuando dices “qué día tan bonito” no tienes por qué decirlo con un tono feliz (...) Debéis ser conscientes de la acción que se encuentra detrás de las palabras (...) Debéis saber qué reacción auténtica se transmite a través de las palabras: pero de verdad, sin que las palabras se limiten a ser una ilustración. (...) Las palabras son siempre pretextos, nunca debemos ilustrar las palabras (...) Evitad siempre la ilustración mecánica de las palabras. (Grotowski, 1970, pp.23-30).

La base filosófica de este planteamiento es que la raíz de los conflictos actuales se debe a que nuestra mente cree que *nosotros* somos *eso*, ese comportamiento, idea, sentimiento...inducido por los medios de comunicación, es decir, el estancamiento generalizado de la población en estados pasivos de identidad, especialmente en el estatus de identidad hipotecada.

¹¹ Testimonio recogido en Teatro Laboratorio (Grotowski, 1970, p.25).








Siguiendo este modelo y combinándolo con técnicas de Teatro Imagen, desarrolladas por Boal, se buscará la construcción de estas asociaciones personales como forma de sustituir las asociaciones estereotipadas inducidas.

















Figura 15. Planteamientos de Grotowski

Finalmente, tras esta fase tendrán lugar dos últimas sesiones, en una primera se realizarán microrretalos que serán objeto posterior para el análisis, y en la última sesión tendrá lugar el grupo de discusión, a realizar primero con media clase y a continuación con la otra mitad, realizando un grupo de discusión de 25 minutos con cada uno.

Tabla 7. *Diseño de la experiencia*

Fase 1: Detección <i>11/04/2016 – 13/04-2016</i>	
SESIÓN 1 Foco de interés: el inmovilismo	
	- Desmecanización física. Núcleo: el vampiro de Estrasburgo - Diálogo y discusión.
	
	
SESIÓN 2 Foco de interés: la falta de diálogo	
	- Desmecanización física. Núcleo: el caso de la mandarina - Diálogo y discusión.
	
	

Fase 2: Reflexión y diálogo <i>14/04/2016 – 15/04-2016</i>	
SESIÓN 3 Foco de interés: ver lo que se mira	
	- Secuencia del espejo (I, II y III).
	- El hipnotismo colombiano.
	
SESIÓN 4 Foco de interés: escuchar lo que se oye	
	- Secuencia de unificar el ritmo (I, II, III).
	- El bosque de sonidos (“infoxicación”).
	




Fase 3: Acción <i>18/04/2016 – 20/04-2016</i>	
SESIÓN 5 Foco de interés: comportamientos estereotipados y patrones de pensamiento I	
	- Un, dos tres, qué es.
	- Estímulo-impulso-reacción con estímulo verbal.
	- Técnicas de teatro imagen (I)
SESIÓN 6 Foco de interés: comportamientos estereotipados y patrones de pensamiento II	
	- ¿Cuántas ‘aes’ caben en una ‘a’?
	- Estímulo-impulso-reacción con estímulo sonoro.
	- La máquina de ritmos o engranajes del mundo.

G
R
U
P
O

D
E


D
I
S
C
U
S
I
Ó
N

Tabla 8. Planificación primera sesión.

 <p>Sesión 1 – Bloque 1: Detección</p> <p>Fecha: 11/04/2016 Hora: 8:30-9:20</p> <p>Núcleo de interés: el diálogo</p>	
<p>DESMECANIZACIÓN FÍSICA</p> <p>Duración: 9:30 – 9:35 (10')</p>	<p>Dinámica de presentación.</p> <p>Movimiento libre por el espacio.</p>
<p>DETECCIÓN</p> <p>Duración: 9:40 – 12:10 (25')</p>	<p><i>*El caso de la mandarina¹²</i>: un número par de alumnos (entre 10 y 16) se ofrecen voluntarios para salir del aula. El resto, permanece dentro y desarrollará el papel del observador. En el centro del aula se colocan únicamente una mesa, con una mandarina en el centro y dos sillas una frente a otra. En cada lado de la mesa hay una nota que explica el caso (anexo 1). Ambas notas explican de manera idéntica una situación límite en la que tras un desastre nuclear, la única forma de salvar a su ser más querido es conseguir la única mandarina que queda en el planeta. La única salvedad, es que uno necesita el zumo de la mandarina y el otro la piel, pero ellos no lo saben. Se pregunta si han comprendido el texto y se da la voz de acción.</p> <p><i>*Sentido:</i> ante el estímulo verbal, es decir, ante la pregunta ¿cómo resuelves tú los conflictos? La respuesta más común, que incluso nosotros mismos creemos, es “dialogando”. No obstante, en la realidad el diálogo no es el primer recurso para resolver un conflicto, es más, la falta de diálogo es la causante de la creación de conflictos realmente inexistentes. En este caso, no hay conflicto. Pero el intercambio y la escucha es fundamental para descubrirlo.</p>
<p>PUESTA EN COMÚN</p> <p>Duración: 9:10 – 9:20 (10')</p>	<p><i>Círculo de reflexión:</i> reflexiones sobre el proceso vivido conjuntamente</p>
	
	
<p>Materiales</p>	<p>Música</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Una mandarina. - Caso de la mandarina (A). - Caso de la mandarina (B). 	
<p><u>Observaciones:</u></p>	





¹² Consultar anexo 1.

Tabla 9. Planificación segunda sesión.

	<p align="center">Sesión 2 – Bloque 1: Detección</p> <p align="center">Fecha: 13/04/2016 Hora: 8:30-9:20</p> <p align="center">Núcleo de interés: inmovilismo</p>
<p>DESMECANIZACIÓN FÍSICA</p> <p>Duración: 9:30 – 9:45 (15’)</p>	<p><i>*Nadie con nadie:</i> En parejas, con una persona se queda siempre fuera. Esa persona indicará en voz alta las partes del cuerpo con las que los participantes deberán tocarse; por ejemplo, <i>cabeza con cabeza; pi derecho con codo izquierdo</i> (el pie de una persona debe tocar el codo de la otra, y viceversa, al mismo tiempo, si fuese posible); <i>oreja izquierda en el ombligo</i>, etc. Los contactos corporales son acumulativos y no se deshacen hasta que se haga imposible obedecer las nuevas instrucciones. Los actores pueden hacer los contactos sentados, de pie, tumbados, etc. Cuando resulte imposible continuar, el líder dirá <i>nadie con nadie</i>, y todos buscarán nuevas parejas; y un nuevo líder (el que quede sin compañero) deberá dar continuidad al juego.</p>
<p>DETECCIÓN</p> <p>Duración: 9:45 – 12:10 (25’)</p>	<p><i>*El vampiro de Estrasburgo:</i> los alumnos caminan con los ojos vendados por el espacio. Tras un minuto, la facilitadora toca en la cabeza a uno de los alumnos, que será el vampiro. El vampiro tiene que dar un fuerte grito de dolor, que alerta a los demás de que hay un vampiro, y de dónde está. El vampiro quiere convertir a los demás, y lo hace mordiéndoles en cualquier parte del cuerpo. Cada persona convertida, da un grito de dolor y se transforma en vampiro</p> <p><i>*Sentido:</i> En este juego se pueden experimentar diversos sentimientos y emociones de gran interés para comenzar la experiencia dramática, motivo por el cual tiene lugar en la primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angustia. El sentimiento de angustia al estar en una realidad potencialmente dañina, lleva a experimentar cierto alivio al ser “convertido”, pues pasas a ser opresor, en lugar de estar en el papel de oprimido. - Inmovilismo. La forma de ‘salvarte’ es pasar desapercibido, quedar inmóvil. Las estrategias que se suelen desarrollar y se entienden como ‘clave del éxito’ con esconderse debajo de mesas, tirarse al suelo o quedarse pegado a la pared. Preferimos vivir a toda costa, antes que ‘morir’. - Falta de estrategias por parte de los oprimidos. Normalmente, los ‘opresores’, los ‘vampiros’, se unen para oprimir, para convertir a los oprimidos, pero nunca se da el caso en el que los oprimidos se unan y busquen una alternativa para transformar esa realidad.
<p>PUESTA EN COMÚN</p> <p>Duración: 9:10 – 9:20 (10’)</p>	<p><i>Círculo de reflexión:</i> reflexiones sobre el proceso vivido conjuntamente.</p> <p><i>Esculturas que recogen</i>¹³: el alumnado se coloca en círculo mirando hacia el exterior del mismo. Se les pide que cierren los ojos y tomen un momento para reflexionar sobre la sesión. La dinamizadora va repasando a grandes rasgos la experiencia para facilitar la reflexión. Pasado este momento de reflexión, pedimos al alumnado que busque con su cuerpo una forma, una figura, una postura, una escultura que exprese lo mejor posible lo que acaban de vivir, las emociones que han sentido, los aprendizajes que han hecho. Tras un minuto, uno por uno y voluntariamente pueden salir del círculo, observar a sus compañeros, y volver a adoptar su estatua.</p>
	
	
<p>Materiales: 16 pañuelos</p>	<p>Obs.: “esculturas que recogen” - nexos con la forma de trabajo de la próx. etapa.</p>

¹³ Adaptación de la práctica del Teatro del Oprimido implementada en los talleres de Héctor Aristizábal y Alessia Cartoni (en Díaz y Ost, 2012, pp. 321-323).

Tabla 10. Planificación tercera sesión.

<p>Sesión 3 – Bloque 2: R&D</p> <p>Fecha: 14/04/2016 Hora: 11:30-12:20</p> <p>Núcleo de interés: ver lo que se mira¹⁴</p>	
	
 <p>Detección</p> <p>Duración: 11:35 – 11:45 (10')</p>	<p>* <i>El espejo simple:</i> por parejas, cada miembro de la pareja mira fijamente al otro. Uno de ellos es el sujeto y el otro la imagen o reflejo. Cada sujeto inicia una serie de movimientos, lentos, y expresiones faciales. El reflejo, debe reproducir en sus mínimos detalles la imagen que está en frente, sin perder el contacto visual.</p> <p>* <i>Sujeto e imagen cambian los papeles:</i> los sujetos se transforman en imágenes y estas en aquellos.</p> <p>* <i>Ambos son sujeto e imagen:</i> pasados unos minutos, se cambia de dinámica indicando que ambos serán simultáneamente sujeto e imagen. Los dos participantes tienen el derecho a crear el movimiento que deseen y tienen que reproducir los movimientos creados por el compañero, pero esto debe hacerse sin tiranía. Cada uno debe sentirse libre de hacer los movimientos que le apetezcan y, al mismo tiempo, solidario para que los movimientos del compañero se reproduzcan a la perfección. Libertad y solidaridad son indispensables para la realización sin tiranía del ejercicio, sin opresión. Lo más frecuente es que se cree un clima de atención al otro y el único movimiento sea la sincronización de las respiraciones.</p>
 <p>Reflexión & Diálogo</p> <p>Duración: 11:45 – 12:00 (15')</p>	<p>* <i>El hipnotismo colombiano:</i> por parejas, un alumno pone la mano a pocos centímetros de la cara de su compañero. Este, como hipnotizado, debe mantener la cara siempre a la misma distancia de la mano del hipnotizador. El líder comienza una serie de movimientos con las manos (rectos, circulares, hacia arriba, hacia abajo...) haciendo que el compañero ejecute con el cuerpo todas las estructuras musculares posibles, con el fin de equilibrarse y mantener la misma distancia entre la cara y la mano. La única consigna es que el ejercicio debe realizarse “al máximo pero sin pasarse”. Se cambian los papeles. Se repite la consigna, y se repite el ejercicio.</p> <p>* <u>Sentido:</u> “Al máximo sin pasarse” no significa actuar al máximo de tus posibilidades, ni actuar al máximo de las de la persona con la que estableces el diálogo, sino aprender a ver sus necesidades en la comunicación, y encontrar el nivel en el que ambos estáis al máximo, pero sin pasaros.</p>
	
<p>Materiales</p> <p>/</p>	<p>Música</p>
<p>Observaciones: se procura que las parejas no sean entre aquellos que tienen más confianza y afinidad. Se realiza un ejemplo del ejercicio del espejo, para que vean que la dinámica es lenta y el ambiente de concentración. No es una competición sino la búsqueda de la máxima sincronización.</p> <p>La sesión puede finalizar con las dinámicas círculo de reflexión o esculturas que recogen si el grupo lo necesita, para evitar que el paso a la etapa de reflexión y diálogo no sea brusco ni forzado.</p>	

¹⁴ Ejercicios adaptados de Juegos para actores y no actores, bloque IV: Ver todo lo que se mira (Boal, 2002, pp.227-286)

¹⁵ La etapa de detección es una adaptación de la secuencia del espejo propuesta por Boal (2002, pp.228-229)

Tabla 11. Planificación cuarta sesión.












Sesión 4 – Bloque 2: R&D	
Fecha: 15/04/2016 Hora: 8:30-9:20	
Núcleo de interés: escuchar lo que se oye	
 <p>Detección</p> <p>Duración: 8:35 – 8:55 (20')</p>	<p><i>*Unificar el ritmo I:</i> sentados en círculo, todos empezamos con un ritmo (palmadas, pisadas...) hasta que estamos completamente unificados. Si parar, la dinamizadora cambia el ritmo y todos tienen que volver a ir al mismo tiempo.</p> <p><i>*Unificar el ritmo II:</i> ahora, cada alumno comienza con un ritmo aisladamente hasta que todos se unifican a un único ritmo.</p> <p><i>*Unificar el ritmo III:</i> se forman círculos de 6 personas en los que una persona inicia el ritmo y todos lo siguen. La dinamizadora hace una señal, el círculo se rompe, y cada participante intenta transformar ese ritmo en otro que le sea individualmente más agradable. La dinamizadora hace otra señal y todos vuelven al círculo, pero ahora cada uno con su propio sonido: se miran e intentan unificar todos los ritmos en uno solo. Cuando esto ocurre, la dinamizadora hace otra señal; se rompe el círculo, todos se alejan, individualizan sus ritmos, retornan al círculo y los reunen.</p>
 <p>Reflexión & Diálogo</p> <p>Duración: 8:45 – 9:00 (15')</p>	<p><i>*El bosque de sonidos:</i> por parejas, cada pareja establece un código sonoro como clave. Posteriormente, un miembro de la pareja se venda los ojos y todos los alumnos se distribuyen por el espacio. El alumno 'ciego' debe localizar a su pareja por el sonido emitido, que se mezcla con los estímulos sonoros del resto de las parejas que juegan a la vez. El miembro de la pareja que ve, va marcando un camino por el aula que el compañero ciego sigue. No se puede emitir ningún sonido que no sea el código, por lo que el código será también la manera de proteger al otro miembro de la pareja de chocar con otros compañeros.</p> <p><i>*Sentido:</i> dificultad de discernir aquello positivo para nosotros o aquello que nos interesa en un mundo rebotante de estímulos. Vivenciar la infoxación de la que no somos conscientes en nuestra vida diaria.</p>
	
Material	Música
- Pañuelos para vendar los ojos.	/
<p><u>Observaciones:</u> es importante para la actividad y recordar la necesidad de no utilizar el lenguaje verbal las veces que sea necesario. Es igualmente importante que los pañuelos no permitan la visibilidad, puesto que se sesga la vivencia.</p>	

Tabla 12. Planificación quinta sesión.

<p>Sesión 5¹⁶ – Bloque 3: Acción</p> <p>Fecha: 18/04/2016 Hora: 8:30-9:20</p> <p>Núcleo de interés: comportamiento estereotipado, patrones de pensamiento.</p>	
	
 <p>Detección</p> <p>Duración: 11:35 – 11:45 (10')</p>	<p><i>*Un, dos, tres, qué es:</i> se pregunta al alumnado si sabe jugar al chocolate inglés a la pared. Se explica que esta vez, cuando se queden en estatua, tendrá que ser en función de una temática (establecida previamente): muebles, animales, oficios, colores... las estatuas deberán quedarse así al menos 30' segundos. El dinamizador podrá decir "acción" a una estatua concreta si no entiende su postura.</p> <p><u>*Sentido:</u> introducir al alumnado en el pensamiento creativo y comenzar a utilizar el cuerpo como medio de expresión. La detección se basa en darnos cuenta de la frecuencia de aparición de los mismos objetos, animales... y de utilización de las mismas posturas, escenas, situaciones... así como de la necesidad que sentimos de utilizar la palabra cuando no sabemos como expresar algo con el cuerpo (ej. "acción" a una postura que representa un color). Detectar patrones idénticos de pensamiento.</p>
 <p>Reflexión & Diálogo</p> <p>Duración: 11:45 – 12:00 (15')</p>	<p><i>*Estímulo-impulso-reacción con estímulo verbal:</i> en distribución aleatoria por el espacio, la facilitadora irá diciendo diferentes palabras, aumentando o reduciendo el grado de abstracción y compromiso de las mismas en función de las respuestas del grupo (ej. Jugar, instituto, hogar, trabajo, mujer...) Dirá la palabra, dará una palmada, e inmediatamente cada alumno adoptará una posición en función del estímulo dado, y se quedará en estatua. Es importante que la estatua se mantenga inmóvil durante, al menos, 30'.</p> <p><u>*Sentido:</u> del mismo modo que el juego anterior hemos detectado determinadas actitudes estereotipadas dentro de la dinámica del juego (cuando la consigna es "somos muebles" es probable que la mayoría sean sillas o mesas, y lo sean del mismo modo), se promueve la vivencia del alumnado sobre sus propias ideas, tal vez también estereotipadas, sobre sus reacciones ante otros temas. Este diálogo reflexivo es interno y corporal, promovido por la concentración derivada del "permanecer en estatua", concentrándose en mantener el cuerpo en la posición que has adoptado.</p>
 <p>Acción</p> <p>Duración: 12:00 – 12:20 (20')</p>	<p><i>*Técnicas de teatro imagen I:</i> se crearán tres grupos de 6 personas, la facilitadora dará un nuevo estímulo, y cada grupo tendrá unos segundos para hacer una estatua común sobre el estímulo dado. Se repite varias veces. A continuación, dos de los grupos se sientan y el restante sale al frente. Se decide un nuevo estímulo y el grupo que está representando adopta la estatua grupal. Los alumnos que están observando pueden salir voluntariamente a modificar la estatua, cambiando las posturas de los cuerpos de sus compañeros, o sumándose ellos mismos.</p> <p><u>Sentido:</u> experimentar que la realidad es transformable, implicación.</p>
<p>Materiales: / Música: /</p>	
<p>Observaciones: se reforzará la necesidad de que las estatuas permanezcan inmóviles, esforzándose por mantener todo su cuerpo en la misma posición. Igualmente, se intentará mantener el máximo silencio, aún sabiendo la necesidad que se siente de comentar o explicar lo que tratabas de hacer, qué representabas...</p>	

¹⁶ Finalmente, en aras de adaptarse a las necesidades del grupo, esta sesión se dividió en dos sesiones, y la experiencia se alargó por una sesión más.

Tabla 13. Planificación sexta sesión.

Sesión 6 – Bloque 3: Acción Fecha: 20/04/2016 Hora: 11:30-12:20 Núcleo de interés: comportamiento estereotipado, patrones de pensamiento.	
	
 <p>Detección</p> <p>Duración: 11:35 – 11:45 (10')</p>	<p>*¿Cuántas ‘aes’ caben en una ‘a’?¹⁷: en círculo, un alumno (puede comenzar la dinamizadora) expresa un sentimiento, sensación, emoción o idea, usando solamente uno de los muchos sonidos de la letra ‘a’, con todas las inflexiones, movimientos o gestos con los que sea capaz de expresarse. El resto del alumnos repite el sonido y la acción dos veces, intentando sentir también esa emoción, sensación, sentimiento o idea que ha originado el movimiento y el sonido. Cada alumno va, voluntariamente, creando sus propias ‘aes’. Tras varios, se da la consigna de que se puede incluir cualquier vocal. Después, se pueden incluir palabras de la vida cotidiana; después, “sí” (queriendo decir “sí”, queriendo decir “no”, etc.). Finalmente, se pide que utilicen frases enteras, también de la vida cotidiana, siempre intentando expresar con las mismas frases, ideas, emociones, sensaciones y sentimientos diferentes.</p>
 <p>Reflexión & Diálogo</p> <p>Duración: 11:45 – 12:00 (15')</p>	<p>*Estímulo-impulso-reacción con estímulo sonoro: en distribución aleatoria por el espacio, se irán reproduciendo sonidos (previamente grabados), aumentando o reduciendo el grado de abstracción en función de las respuestas del grupo (ej. Fonemas, lluvia, risa, choque, explosión, llanto, silencio, pisadas...) Se reproducirá el sonido e inmediatamente cada alumno adoptará una posición en función del estímulo dado, y se quedará en estatua. Es importante que la estatua se mantenga inmóvil durante, al menos, 30’.</p> <p><u>Sentido</u>: se promueve la vivencia del alumnado sobre sus propias ideas, tal vez también estereotipadas, sobre sus reacciones ante otros temas. Este diálogo reflexivo es interno y corporal, promovido por la concentración derivada del “permanecer en estatua”, concentrándose en mantener el cuerpo en la posición que has adoptado.</p>
 <p>Acción</p> <p>Duración: 12:00 – 12:20 (20')</p>	<p>*La máquina de ritmos¹⁸: un alumno adopta una posición, imaginando que es el engranaje de una máquina compleja. Hace un movimiento rítmico con su cuerpo y, al mismo tiempo, el sonido que esa pieza de esa máquina debe producir. Los otros alumnos prestan atención y un segundo alumno añade, con su cuerpo, una segunda pieza al engranaje de esa máquina, con otro sonido y otro movimiento complementario, pero no idéntico. Los alumnos se van añadiendo hasta que todo el grupo esté integrado en una máquina múltiple, compleja y armónica.</p> <p>*Variante amor y odio: se repite el ejercicio con la salvedad de que se debe imaginar, primero, una máquina de odio y, después, una máquina de amor.</p> <p>*Variante región o país.</p> <p>*Variante partidos políticos.</p> <p><u>Sentido</u>: “sea lo que fuere lo que cada uno entiende por las palabras odio, amor... deben seguir siendo parte del engranaje de una máquina y no de un ser humano” (Boal, 2002:182). Se busca crear imágenes concretas sobre determinados temas para que estos pierdan su carácter abstracto.</p>
<p>Materiales: / Música: /</p>	
<p>Obs.: En caso de necesidad de ralentizar el ritmo de trabajo, esta sesión se alargará una clase más.</p>	

¹⁷ Adaptado de Boal, 2002, p. 193.

¹⁸ Boal, 2002, p.181.

4.3. Desarrollo del estudio: cronograma

La investigación se desarrollará entre noviembre de 2015 y junio de 2016. Durante estos ocho meses, el planteamiento de la propuesta, la concreción del tema y la revisión de la literatura ocuparán una primera mitad, tras la cual tendrá lugar la etapa diseño e implementación del programa (marzo y abril). Finalmente, los meses mayo y junio serán destinados al análisis e interpretación de datos, devolución al campo, extracción de conclusiones y elaboración del informe final, que será presentado ante tribunal el 30 de junio de 2016.

	Noviembre 2015				Diciembre 2015				Enero 2016				Febrero 2016				Marzo 2016				Abril 2016				Mayo 2016				Junio 2016			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1. Planteamiento de la propuesta																																
2. Concreción del tema																																
3. Revisión de la literatura																																
4. Diseño de la experiencia																																
5. Trabajo de campo																																
5.1 Acceso al campo																																
5.2 Reuniones con el claustro																																
5.3 Negociación del proyecto																																
5.4 Diseño de los materiales																																
5.5 Presentación al equipo directivo																																
5.6Entrega de autorizaciones																																
5.7 Desarrollo de la experiencia																																
5.7.1 Fase I																																
5.7.2 Feedback facilitadores																																
5.7.3 Fase II																																
5.7.4 Fase III																																
5.8 Realización de microrelatos																																
5.9 Grupo de discusión																																
6. Análisis de datos																																
7. Análisis de resultados																																
7.1. Elaboración de pre-categorías																																
7.2. Elaboración de categorías																																
8. Devolución al campo																																
9. Interpretación de los resultados																																
10. Conclusiones																																
11. Elaboración del informe final																																
12. Defensa del trabajo																																

Figura 16. Cronograma

5. Técnicas e instrumentos

5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Observación participante

La observación participante (Angrosino, 2012; Camas, 2008; Spradley, 1980) será la estrategia principal de recolección de datos, pues a través de la misma se buscará argumentar, promover y desarrollar la generación de conocimiento relativo a los objetivos del estudio. Siguiendo a Spradley (1960), entendemos la observación participante como “one systematic approach in the social science that leads us into those separate realities which others have learned and which they use to make sense out of their worlds” (p.7).

En línea con estos planteamientos, la observación participante se realizará desde una perspectiva socio-constructivista (Arráiz, 2016; Sabirón, 2006), caracterizándose por la inmersión en el campo y el compromiso y vinculación con los informantes, buscando alcanzar la comprensión de la realidad socialmente construida, atendiendo a la perspectiva del nativo. Los presupuestos de los cuales partimos en este sentido son que la realidad es compleja y se encuentra en permanente proceso, que cada uno de los actores participa de esa realidad desde el significado que para ella tiene; y que estos significados se ven afectados por las interacciones y los consensos del propio contexto. Por ello, el alumnado participará en la construcción de la realidad social a través de su comportamiento y sus mensajes tanto orales, como corporales y escritos.

En línea con estos planteamientos, la emergencia será un elemento clave para la comprensión de la realidad estudiada, pues la observación participante es desde esta perspectiva un proceso abierto¹⁹.

Para evitar la reactividad se adoptará una actitud de no-intrusismo, basada en la permanencia en el campo, la interacción con los actores y el rol activo como investigadora y actora.

¹⁹ Para una ampliación del enfoque del que partimos así como de sus semejanzas y diferencias con la observación cuantitativa, consultar Sabirón, 2006, pp.336-364.

Grupos de discusión

Con la intención de recoger datos relativos a la percepción del alumnado sobre la experiencia, y completar así la información propiciada en los períodos de reflexión y discusión pertenecientes a cada sesión de trabajo, se realizarán dos grupos de discusión (Barbour, 2013; Krueger, 1991).

Siguiendo la definición de Krueger (1991, p.24), entendemos como grupo de discusión la conversación, cuidadosamente planeada, para obtener información de interés en ambiente permisivo, no directivo. Se pretende una discusión relajada, confortable y satisfactoria para los participantes, que expondrán sus ideas y comentarios en común. La moderadora tendrá la función de crear una atmósfera permisiva y reflexiva, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión (Llopis, 2004, p.167).

Se realizarán dos grupos de discusión una vez realizadas todas las sesiones de trabajo, de una duración de 25 minutos, comenzando en primer lugar con ocho alumnos, para repetir luego la dinámica con los ocho restantes.

El registro será realizado mediante grabación de video y voz, para ser posteriormente analizado junto con el resto de datos brutos.

Guión²⁰:

- Saludar a los participantes y justificar su presencia enunciando el tema que se va a tratar, para implicarlos desde el inicio, favoreciendo la toma de conciencia de la relación que ellos tienen con el tema en discusión, que es algo conocido, vivido y experimentado, favoreciendo con ello de manera adicional la motivación intrínseca de las personas, para darles la oportunidad de expresarse.
 - En nuestro caso, ya nos conocemos de las sesiones anteriores.
- Enunciar el tema del grupo de discusión.
 - En concreto, el tema del grupo de discusión se presentará de manera directa: conocer cómo habéis vivido las experiencias que han tenido lugar en las clases de lengua.

²⁰ Para el desarrollo del guión se atenderá orientativamente a las fases establecidas por Barrasa, Gil y Roda (2004)

- Mencionar las guías y normas del grupo de discusión, estableciendo los roles del moderador y de los asistentes.
 - En nuestro caso, únicamente se incidirá en respetar los turnos de discusión y en que tienen libertad para expresar lo que crean conveniente. Todas las opiniones son válidas. Se aclara que el rol principal de la moderadora es escuchar, mientras que el suyo es comunicar, aunque en determinado momento la moderadora pueda orientar la discusión. Los alumnos estarán identificados numéricamente y será anotado de manera secuencial por la moderadora, para facilitar la posterior transcripción.
- Delimitación espacio-tiempo, en el cual se anuncia el tiempo que estarán juntos y las pausas, además de la distribución y extensión del tiempo para las opiniones, a fin de permitir que todos los participantes puedan intervenir.
 - Se explicará al alumnado que primero saldrá mitad del grupo clase conmigo, realizaremos el grupo de discusión durante veinte minutos, volveremos a clase y, a continuación, saldrá el segundo grupo.
- Mencionar los dispositivos de grabación u otros medios de toma de datos, indicando el motivo de su uso y utilidad, garantizándole a los participantes la total confidencialidad de lo grabado.
 - Se indicará que el motivo de tener la grabadora es poder estar centrada en la discusión y, en caso de querer recordar algunos momentos, poder recurrir a la grabación posteriormente, pero esto no tiene ningún carácter evaluativo, ni lo escuchará el profesor de la asignatura.
- La pregunta de apertura debe ser generalmente sencilla y debe romper el frío inicial, puesto que facilitará la participación inicial de los asistentes, debiendo tener como características principales:
 - a) Posibilitar una breve y fácil intervención.
 - b) Hacer referencia preferentemente a hechos que a opiniones.
 - c) No exigir un grado importante de reflexión.
 - d) Ser abierta y de carácter general a fin de evitar la respuesta monosílaba.

- e) No presionar a la persona a tomar posiciones pues esto puede condicionar la mantención de la coherencia con la intervención inicial.
 - f) Evitar realizar una pregunta comprometedora que pueda cohibir la participación.
 - g) Ser una pregunta de turno obligatorio en que todos y cada uno debe emitir una respuesta.
- En nuestro caso, la apertura será compuesta por dos peticiones: “Me interesa saber cómo habéis vivido estas clases, qué os han parecido... así que vamos a empezar presentándonos brevemente. Como ya nos conocemos, podemos simplemente recordar el nombre y contar si habíamos tenido alguna experiencia previa con este tipo de juegos, qué nos han parecido, qué nos ha gustado y qué no...”
- Las preguntas serán presentadas dentro de un contexto determinado, siguiendo una secuencia, de forma que es conveniente ir desde las preguntas generales hacia las específicas, de las positivas a las negativas y de las no estructuradas a las estructuradas.
 - En nuestro caso, las preguntas avanzarán en función de los núcleos de interés de la investigación (punto 3.2).
 - (Se recuerdan brevemente las actividades realizadas) ¿Cuál os gustó más? ¿Y menos? ¿Por qué?
 - Intro: ¿Cómo os habéis sentido en esta experiencia?
 - ¿Os han resultado útiles para algo?
 - ¿Os hecho reflexionar sobre algo?
 - ¿Os habéis dado cuenta de algún aspecto relacionado con vosotros mismos y vuestra forma de pensar? ¿Y con los demás?
 - ¿Os han aportado algo?
 - ¿Qué os ha resultado más difícil?
 - ¿Y por qué creéis que es la más difícil?
 - ¿Creéis que esto pasa también en otras esferas de vuestra vida?
 - ¿Qué os ha parecido usar el cuerpo para expresar y comunicar ideas?
 - ¿Ha cambiado en algo la relación entre vosotros tras la realización de esta actividad?

- ¿En qué?
 - ¿Por qué creéis que ha pasado?
 - ¿Ha habido algún cambio con respecto a lo que pensáis de vosotros mismos?
 - ¿Y algún cambio sobre lo que pensáis de la sociedad en la que vivimos? ¿Y del grupo al que pertenecéis?
- El ambiente de informalidad y espontaneidad marcará la evolución de la conversación, teniendo presentes los núcleos de interés.

Narrativas personales

Las narrativas personales serán utilizadas como estrategia complementaria en el trabajo de campo, pues el conocimiento narrativo de los interlocutores permite interpretaciones cruzadas de la comunicación, indagando no solo a través de los grupos de discusión y la observación participante, sino también solicitando a los participantes relatos personales sobre su propia vivencia del proceso. Se buscará, en definitiva, reconstruir lo vivido a través de un relato (Arraiz y Sabirón, 2011).

La técnica concreta (Arráiz, 2016) es la de relatos de vida paralelos de un colectivo (el grupo-clase), pues a través de los relatos múltiples sobre la experiencia conjunta podremos acercarnos a las vivencias personales de cada uno.

En línea con los planteamientos de Contreras y Pérez de Lara (2010) las narrativas nos orientarán para encontrar el hilo conductor del pensamiento de los nativos:

“Encontrar el hilo –o los hilos– de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. Y más allá de ello, podremos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo a nuevos horizontes de sentido. (p.79)

Entrevistas

Finalmente, a lo largo de todo el proceso, incluyendo las etapas de acceso y salida del campo, se realizarán entrevistas semi-estructuradas con el profesor responsable del grupo-clase, pues estas son consideradas como una de las principales técnicas de recogida de datos en investigación cualitativa (Kvale, 2011). Estas reuniones, contabilizadas en un total de ocho entrevistas, serán un elemento esencial de cara a atender la emergencia fenomenológica (Arráiz, en prensa), puesto que en el proceso dialógico se accederá a los significados socialmente construidos.

En la fase de acceso al campo y, a continuación, en la fase de consecución del rapport (Arráiz, 2016) las entrevistas semi-estructuradas con el profesor responsable atenderán a la negociación de roles a lo largo del trabajo de campo; más adelante, las entrevistas realizadas tras cada fase de implementación del programa irán dirigidas a la revisión y reestructuración en caso necesario de las siguientes sesiones de trabajo, tras el análisis de nuestras percepciones sobre la evolución previa del proceso. Finalmente, las dos últimas entrevistas con el docente responsable irán dirigidas a la triangulación de datos (séptima reunión) y a la preparación de la devolución al campo (octava reunión). El registro en este caso no se realiza mediante grabaciones de vídeo y/o audio sino a través de notas en el diario de campo.

5.2. Técnicas e instrumentos de análisis de datos

El tratamiento cualitativo de los datos se realiza a través del software Atlas-ti (figura 17), el cual nos permite realizar la transcripción como documento asociado al vídeo, pudiendo anclar los fragmentos relevantes y facilitando así el proceso posterior de creación de categorías, no previamente establecidas, sino emergentes (Sabirón, 2006).

Se realiza un análisis de contenido atendiendo a las categorías emergentes. Ello implica realizar una primera fase descriptiva, que comprende la transcripción y una fase inicial de pre-categorización, para pasar posteriormente a codificar esas unidades de significado en categorías transversales, y finalmente establecer relaciones entre las mismas que, ilustradas en vistas en red, permiten la generación teórica.

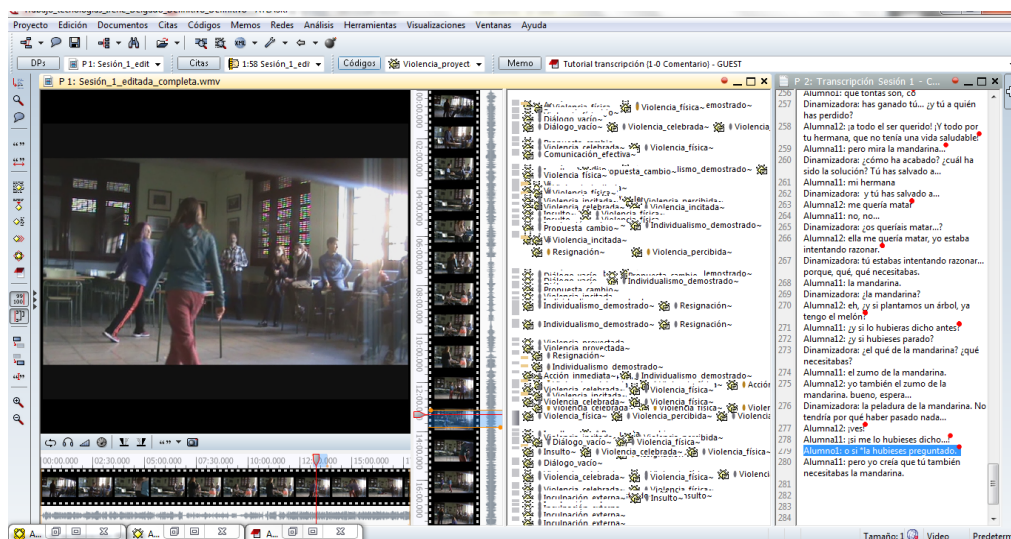


Figura 17. Análisis de datos con el software Atlas.ti 7

El progreso entre la fase inicial de creación de pre-categorías y la creación de las categorías emergentes tiene lugar mediante las reuniones de contraste realizadas con la Dra. Arráiz, investigadora responsable en la Facultad de Educación.

Así, la categorización final se realiza atendiendo no únicamente a la saturación de las categorías (número de ocurrencia de las mismas) sino también, y especialmente, a la significación de las mismas. Para ello, se sigue el método comparativo constante y se toman como referentes los principios de la *teoría fundamentada en los hechos* o *grounded theory* (Strauss y Corbin, 1990).

6. Criterios de cientificidad: reflexividad y triangulación

La teoría emergente que se tratará a lo largo de los siguientes apartados se fundamentará en los datos, siendo lo suficientemente flexible como para adaptarse a las modificaciones emergentes que derivadas de la interacción entre el investigador y el fenómeno, por una parte, así como las impuestas por los propios procesos de interacción dentro del contexto en el que se da el fenómeno (Sabirón, 2006). Los criterios de científicidad clave serán la utilidad (no solo relativa a la aportación al corpus de conocimiento científico sino para con los propios participantes en la investigación) y la credibilidad (cuya base fundamental radica en los contrastes realizados y en el proceso de restitución al campo).

La calidad científica de esta teoría emergente se apoya en dos elementos clave a lo largo de la investigación: la reflexividad y la triangulación.

Respecto al primero, cabe destacar el diario de campo como elemento esencial para favorecer la reflexividad, pues en este se recogen manualmente los diálogos intencionados y las triangulaciones con los nativos (alumnado y profesor) de la observación participante. En este recogían desde datos eminentemente fenomenológicos (descripción de las coordenadas espacio-temporales, interacciones entre iguales, interacciones vinculadas a las diversas dinámicas realizadas, anécdotas, reacciones, etc.) hasta valoraciones propias de la investigadora, junto con sus reflexiones sobre lo registrado. Además, permitirá a lo largo del proceso separarse de los investigados y la acción pedagógica y revisar lo sucedido desde la perspectiva investigadora. La reflexividad, por tanto, permitirá una relación constante entre la experiencia personal como investigadora y los objetivos y presupuestos de partida planteados, así como con los propios datos y el feedback de los informantes.

Respecto al segundo, la triangulación se realizará a través de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, así como a través de las reuniones con diferentes agentes (profesora investigadora responsable en la Facultad de Educación, el profesor responsable del grupo-clase y los propios alumnos en el proceso de restitución al campo).

RESULTADOS

7. Precategorización

7.1. Fase inicial

El proceso de pre-categorización y categorización se realiza partiendo de los objetivos y núcleos de interés planteados, sin que ello suponga el establecimiento previo de categorías de análisis, sino al contrario, pues estas marcarán unas pautas generales de avance hacia el descubrimiento de categorías emergentes, que serán con las que analicemos y conceptualicemos el conocimiento obtenido. Las categorías emergentes que se incorporan al análisis son aquellas que facilitan el logro de los objetivos (Arráiz, en prensa). De este modo, el proceso comenzó con una primera categorización centrada en los núcleos de interés, derivados de los presupuestos de partida y cuestiones de investigación propuestos. Esta categorización inicial es de tipo temático y muy descriptiva.

Tabla 6. *Fase inicial*

Categoría	Definición	Subcategorías
1 <u>Transgresión</u>	Actitud de violación de los esquemas de juicio tradicionales. “Darle la vuelta” a la situación dramática planteada dentro de las reglas de la misma.	1.1. Actitud creativa
		1.2. Pensamiento divergente
		1.3. Número de ideas
2 <u>Exploración</u>	Interacción del alumno con los componentes del hecho teatral o con el estímulo teatral dado en la situación dramática. Se enfatiza la idea de que para poder cambiar una realidad hay que observarla primero, y no solo desde tu posición, sino desde todas las perspectivas posibles. No se aplica a las actividades E-I-R, basadas en la inmediatez de la respuesta.	2.1. Tiempo de respuesta
		2.2. Implicación corporal
		2.3. Puntos de vista
3 <u>Implicación</u>	Grado en el que el alumnado entra en la dinámica propuesta y forma parte activamente de la experiencia. El interés por el análisis y el diálogo creado a partir de sus reacciones será un punto de especial atención, pues mostrará la reflexividad de los mismos y el interés en avanzar en la construcción de una identidad propia.	3.1. Indiferencia
		3.2. No participación
		3.3. Excusas
		3.4. Vergüenza
		3.5. Participación positiva
4 <u>Imitación</u>	Los estereotipos confirmarán uno de los núcleos de interés de mayor relevancia, pues son considerados uno de los reflejos más claros de permanecer en estados pasivos identitarios, concretamente en el estado de identidad hipotecada.	4.1. Reproducción de estereotipos
		4.2. Copia de compañeros
		4.3. Replicación de modelos comerciales
		4.5. Repetición de ideas

7.2. Segunda fase

Una segunda pre-categorización se centró en la incorporación de categorías emergentes en el análisis, sin incluir todavía macrocategorías que establecieran relaciones entre los diferentes códigos y sin alcanzar aún un carácter transversal.

Tabla 7. Segunda fase.

Categoría	Subcategoría	Código
1. <u>Transgresión</u>	1.1. Ruptura del estereotipo	Ruptura_estereotipo
	1.2. Interpretación creativa	Interpretación_creativa
	1.3. Reivindicación	Reinvindicacion
2. <u>Exploración</u>	2.1. Respuesta inmediata	Respuesta_inmediata
	2.2. Reflexión previa a la acción	Reflexión_previa
	2.2. Implicación corporal	Implicación_corporal
3. <u>Implicación</u>	3.1 Participación plena	Participación_plena
	3.2. Participación limitada	Participación_limitada
	3.3. Concentración	Concentración
4. <u>Individualismo</u>	4.1. Verbalizado	Individualismo_verbalizado
	4.2. Corporalmente demostrado	Individualismo_dem
5. <u>Pensamiento ajeno</u> (luego: identidad_hipotecada)	5.1 Reproducción de estereotipos	Reproducción_estereotipos
	5.2 Copia de compañeros	Copia_compañeros
	5.3 Replicación de modelos comerciales	Modelo_comercial
8. <u>Comunicación verbal</u>	6.1 Positiva	Comunicación_verbal_positiva
	6.2 Negativa	Comunicación_verbal_negativa
	6.3 Efectiva	Comunicación_verbal_afectiva
	6.4 Vacía	Comunicación_verbal_vacía
9. <u>Comunicación corporal</u>	7.1 Positiva	Comunicación_corporal_positiva
	7.2 Negativa	Comunicación_corporal_negativa
	7.3 Efectiva	Comunicación_corporal_afectiva
	7.4 Vacía	Comunicación_corporal_vacía
10. <u>Violencia</u>	8.1 Simbólica	Violencia_Simbólica
	8.2 Verbal	Violencia_Verbal
	8.3 Física	Violencia_Física
11. <u>Libertad</u>	9.1 Plena	Libertad_Plena
	9.2 Limitada por compañeros	Libertad_Limitada
	9.3. Autolimitada.	Libertad_autolimitada
12. <u>Censura</u>	10.1 Por compañeros	Censura_compañeros
	10.2 Autocensura por aceptación	Autocensura_por_aceptación
13. <u>Limitación</u>	11.1 Real	Limitación_real
	11.2. Por miedo	Limitación_miedo
	11.3 Por desconfianza	Limitación_desconfianza
	11.4 Por vergüenza	Limitación_vergüenza
	11.5. Por falta de alternativas	Limitación_falta_alternativas
14. <u>Autopercepción</u>	12.1 Colmada	Autopercepción_colmada
	12.2 Superación	Autopercepción_superación

8. Categorización emergente:

La categorización final, realizada tras una segunda reunión de contraste del análisis con la Dra. Arráiz, investigadora responsable en la Facultad de Educación, consistió en la creación de tres macrocategorías: cambio, violencia y esquemas de pensamiento, las cuales, tras diferentes modificaciones y redefiniciones, quedaron conformadas de la siguiente manera²¹.

8.1. Cambio

La primera macrocategoría, denominada “cambio”, hace referencia a aquellas conductas que, apareciendo en positivo o en negativo, se relacionan con actitudes que afectan a los procesos de cambio, ya sea de forma positiva (por ejemplo, a través de conductas recogidas en el código “ruptura de estereotipos”), o de forma negativa (tal es el caso de conductas recogidas en códigos como “limitación por vergüenza” o “autocensura por aceptación”).

La macro-categoría “cambio” incluye tres categorías: [1] anti-transgresión, que recoge los diferentes códigos relacionados con la resistencia o rechazo al cambio o el mantenimiento de actitudes prefijadas, tales como la reproducción de estereotipos (tabla 9); [2] limitación, que unifica todos los códigos relativos a conductas o comportamientos que restringen o acotan la respuesta dada por el alumnado, incluyendo las explicaciones

Tabla 9. Códigos de la familia anti-transgresión

Macro-categoría: cambio		
Anti-transgresión	Reproducción de estereotipos	48 ²¹
	Reproducción modelos comerciales	43
	Resignación	11
	Rechazo de la propuesta	6
	Implicación corporal limitada	90
	Respuesta: imitación de la realidad	129
	Imitación compañeros	84
		411

Tabla 10. Códigos de la familia: limitación

Macro-categoría: cambio		
Limitación	Censura compañeros	4
	Individualismo (demostrado/verbal)	47
	Ausencia de diálogo real	10
	Autocensura por aceptación	5
	Limitación por vergüenza	8
	Limitación por miedo	5
	Limitación por desconfianza	15
	Limitación por falta de alternativas	92
	Limitación por falta de interés	6
		192

Tabla 11. Códigos de la familia: transformación

Macro-categoría: cambio		
Transformación	Ruptura de estereotipos	10
	Transformación significativa	4
	Transformación superficial	21
	Comunicación efectiva	36
	Conducta corporal afectiva	72
	Respuesta verbal creativa	19
	Respuesta corporal creativa	31
	Respuesta creativa celebrada	21
	Exploración	30
	Propuesta de cambio	9
		253

²¹ Consultar tabla 14, categorización definitiva, para tener la definición completa de cada código y así como una breve ejemplificación.

que el propio alumnado da los hechos (tabla 10); [3] transformación, cuyos códigos recogen aquellas conductas o actitudes que avanzan hacia la ruptura de los estereotipos y comportamientos prefijados, ya sea mediante la propuesta de alternativas creativas o por el rechazo de los mismos sin alcanzar una propuesta de cambio (tabla 11).

8.2. Violencia

La segunda macro-categoría, la cual ha sido resultado de atender a la emergencia a lo largo de la investigación, pues no se tenía en principio como un objetivo de la misma, recoge todas aquellas ocurrencias relacionadas con la violencia, directa o indirecta, que ha tenido presencia a lo largo de la investigación.

Esta, de fuerte presencia a lo largo de todo el trabajo de campo, se compone de dos categorías: [1] violencia ejercida, tanto física como verbal o simbólica (tabla 12) y [2] violencia tolerada, que incluye las diferentes actitudes o comportamientos del alumnado indirectamente violentos, que incluyen desde la celebración de cualquier conducta violenta hasta la proyección de conductas violentas en situaciones hipotéticas planteadas, entre otras (tabla 13).

8.3. Esquemas de pensamiento

Finalmente, la tercera macro-familia hace referencia a los diferentes esquemas de pensamiento o reflexiones que el alumnado realiza sobre su propia persona, sobre el grupo-clase o sobre la sociedad, así como a las diferentes conductas que condicionan o establecen relaciones con cada tipo de reflexión (por ejemplo, la acción inmediata, es decir, la respuesta dada inmediatamente se relaciona con la autoevaluación positiva sesgada, conducta caracterizada por no realizar una evaluación reflexiva del propio trabajo o reacción sino por dar una respuesta positiva sin argumentación que la fundamente.

Tabla 12. Códigos de la categoría: violencia ejercida

Macro-categoría: violencia		
Violencia ejercida	Violencia física	49
	Violencia verbal	44
	Violencia simbólica	3
		96

Tabla 13. Códigos de la categoría: violencia tolerada

Macro-categoría: violencia		
Violencia tolerada	Violencia percibida	23
	Violencia celebrada	34
	Violencia incitada	11
	Violencia representada	39
	Violencia proyectada	8
		115

La macro-categoría “cambio”, por tanto, recoge tanto los códigos relacionados tanto con [1] las reflexiones que el alumno hace sobre su propia identidad o conductas relacionadas con ese proceso de reflexión (tabla 14) como con [2] las reflexiones que se hacen en relación con la identidad colectiva (tanto a nivel de grupo-clase, como a nivel de centro, como a nivel de comunidad o sociedad). Para todos los casos, los diferentes esquemas de pensamiento pueden ser directamente verbalizados o expresados a través de reacciones dentro las dinámicas propias de la actividad dramática.

Todas las categorías quedan definidas e ilustradas mediante ejemplos reales de ocurrencia de las mismas a lo largo de las sesiones en la tabla 16 – categorización definitiva (próxima página).

Tabla 14. *Códigos de la categoría: reflexión identidad propia*

Macro-categoría: esquemas de pensamiento		
Reflexión identidad propia	Autoevaluación positiva sesgada	31
	Reflexión comportamiento propio	24
	Respuesta inmediata	27
	Reacción propia justificada	43
	Imposición de conducta	38
	Inculpación externa	38
		201

Tabla 15. *Códigos de la categoría: reflexión identidad colectiva*

Macro-categoría: esquemas de pensamiento		
Reflexión identidad colectiva	Representación negativa de la realidad	41
	Juicio crítico social	28
	Extrapolación realidad-ficción	21
	Comportamiento estereotipado percibido	24
	Estereotipo rechazado	10
	Visión de grupo	37
		161

Tabla 8. Categorización definitiva.

MACRO-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	Ejemplo	F ²²
CAMBIO	Anti-transgresión	Reproducción de estereotipos	El alumno/a verbaliza o realiza un comportamiento estereotipado.	Ej. Ante el estímulo “mujer”, se coloca las dos manos en la cadera y ladea la cabeza imitando mover el cabello.	48
		Reproducción de modelos comerciales	El alumno/a reproduce verbal o corporalmente un patrón inducido por los medios de comunicación.	Ej. En un ejercicio de improvisación, imita los gestos de uno de los protagonistas de la serie “La que se avecina”.	43
		Resignación	El alumno/a renuncia a su propósito o se conforma ante una situación que no le gusta, cesando en el intento de cambiarla.	Ej. En un ejercicio de respuesta ante el estímulo verbal “televisión” de forma grupal, cuatro miembros del grupo comienzan a representar un grupo de amigos viendo un partido de fútbol. El quinto quiere representar un plató de televisión con los diferentes oficios. Hace su propuesta, no es escuchada, y se une a la imagen del partido de fútbol.	11
		Rechazo de la propuesta	El alumno/a se muestra reticente a la realización de la propuesta.	Ej. Tras varios estímulos de bajo nivel de compromiso (“perro”, “playa”, etc.) la dinamizadora ofrece como estímulo verbal la palabra “política”. Varios alumnos no responden ante el estímulo. Uno de ellos dice “¿qué? ¿Y esto ahora por qué?”	6
		Implicación corporal limitada	El alumno/a utiliza realiza patrones de movimiento típicos utilizando únicamente las extremidades.	Ej. En un ejercicio de sincronización de ritmos en el que cada alumno comienza con un sonido diferente con su cuerpo, todos los alumnos utilizan únicamente las manos y los muslos para producir su sonido.	90
		Respuesta imitación de la realidad	El alumno/a responde ante el estímulo únicamente representándolo, sin entrar en su interpretación ni establecer un vínculo personal con el estímulo.	Ej. La dinamizadora da como estímulo verbal “instituto”, las alumnas que están realizando el ejercicio se colocan uniendo sus brazos estirados, como conformando la estructura del mismo. Misma conexión que si el estímulo fuera “edificio”. Ej2. En el ejercicio del “chocolate inglés” adoptando posiciones de muebles, los alumnos no responden cuando el dinamizador dice “acción”, porque “los muebles no se mueven”.	129
		Imitación compañeros	La respuesta del alumno/a se limita a la reproducción de una respuesta ya dada por otro compañero/a.	Ej. En la dinámica de presentación, cada alumno debe presentarse, en vez de hablando, adoptando una posición de estatua. Un alumno se coloca con el brazo estirado como lanzando una pelota. Los dos alumnos siguientes se representan con la misma postura.	84
		Frecuencia total de la categoría			

²² Frecuencia de aparición.

	Limitación	Censura compañeros	Uno o varios compañeros/as muestran rechazo hacia la aportación o acción de un tercero.	<i>Ej.</i> En un ejercicio de teatro imagen, se ofrece a los alumnos/as observadores que modifiquen la figura estática adoptada por el grupo de actores bajo el tema “televisión”. Los actores se colocan sentados en las mesas mirando hacia delante. Una observadora introduce como cambio el pasar un brazo de uno de los actores por los hombros de otro compañero y viceversa. Estos reprochan a la observadora y revierten el cambio.	4
		Individualismo demostrado/verbalizado	El alumno/a se ve limitado por una actitud individualista o simplemente actúa anteponiendo sus intereses a los de sus compañeros/as o el grupo.	<i>Ej.</i> En el ejercicio “Las máquinas”, un alumno propone realizar la máquina del tiempo. Varios alumnos (“engranajes”) ya están funcionando. Un alumno entra a la máquina y modifica bruscamente los engranajes que ya estaban en funcionamiento para que se ajusten al ritmo que él quiere introducir.	47
		Ausencia de diálogo (real)	El alumno/a utiliza otros medios preferentemente antes de dialogar, establece diálogos vacíos (carentes de comunicación real) o rechaza por completo la opción dialógica. Hace referencia a todo tipo de diálogo (verbal, corporal, sonoro).	<i>Ej.</i> En la dinámica “El caso de la mandarina” la pareja de alumnos/as es incapaz de resolver el conflicto (reconocer la ausencia de conflicto) por basar su diálogo en “dámela” “no” “¿por qué no?” “porque no” “que me la des” “no quiero”, etc. <i>Ej2.</i> En la dinámica “El bosque de sonidos” un alumno ve que su pareja va a chocar con otro compañero. En lugar de realizar el código sonoro establecido por ellos mismos, le aparta con el brazo.	10
		Autocensura por aceptación	El alumno/a percibe la desaprobación por parte del grupo de la acción que está realizando y cesa por ello.	<i>Ej.</i> En el ejercicio de “el hipnotismo colombiano” una de las parejas introduce movimientos por el suelo. Los compañeros/as que observan la realización del ejercicio comentan “hala, mira estos por el suelo” y rien. La pareja se incorpora y continúa el ejercicio de pie.	5
		Limitación por vergüenza	El alumno/a condiciona su respuesta, no da ninguna o reduce su implicación en la actividad por estar pasando vergüenza.	<i>Ej2.</i> Para explicar el ejercicio de “el espejo simple”, la dinamizadora pide a una alumna que lo realice con ella para mostrar a sus compañeros cómo se hace. A los pocos segundos comienza a reírse y afirma que “no puede parar”.	8
		Limitación por miedo	El alumno/a condiciona su respuesta, no da ninguna o reduce su implicación en la actividad por estar pasando miedo.	<i>Ej.</i> En el ejercicio “El vampiro de Estrasburgo” un alumno/a se coloca debajo de una mesa, aislada de la dinámica, y permanece en la misma hasta que el juego finaliza. En el debate afirma que “oía ruidos por fuera y no respiraba cuando notaba que se acercaba alguien, que	5

		Limitación por desconfianza	El alumno/a condiciona su respuesta, no da ninguna o reduce su implicación en la actividad por no confiar en la pareja con la que lo realiza.	Ej. En el ejercicio “El bosque de sonidos”, en el que un miembro de la pareja guiaba al otro (con ojos vendados) mediante un código sonoro, un alumno se queda parado sin seguir el código de su pareja, diciendo “que no, que me vas a chocar”.	15	
		Limitación por falta de alternativas	El alumno/a condiciona su respuesta, no da ninguna o reduce su implicación en la actividad por no encontrar una alternativa factible dentro de la situación.	Ej. En la dinámica “el caso de la mandarina”, un alumno/a está utilizando la violencia física para conseguir su objetivo, tras varios minutos viendo que no da resultado, para unos segundos, piensa, pero retoma su conducta no efectiva inicial.	92	
		Limitación por falta de interés	El alumno/a no se implica en la actividad por falta de interés.	Ej. En las primeras dinámicas de desmecanización física (andar rápido, despacio, agacharse, de espaldas...) algunos alumnos/as se limitan a hablar y caminar.	6	
	Frecuencia total de la categoría					192
	Transformación	Ruptura de estereotipos	El alumno/a, verbaliza o dramatiza una situación que implica la ruptura de un determinado estereotipo.	Ej. Ante el estímulo verbal “anillo”, dos alumnos varones realizan una figura conjunta de “pedir matrimonio”.	10	
		Transformación significativa	El alumno/a introduce un cambio en la realidad dramática que cambia el sentido de la misma.	Ej. En un ejercicio de improvisación ante estímulo sonoro, un alumno ofrece el estímulo “¡plas!”, al que acompaña del movimiento de dar una bofetada. La pareja que realiza la dinámica crea una escena en la que dos amigos chocan la mano, celebrando.	4	
		Transformación Superficial	El alumno/a introduce un cambio en la realidad dramática sin repercusiones en el sentido de la misma.	Ej. Un grupo de seis alumnos realiza una figura estática común sobre el tema “comprar”. Representan a unas mujeres peleando por la misma camiseta en las rebajas. Se indica al resto de alumnos la posibilidad de modificar la realidad propuesta. Cambian la colocación de las mesas para “hacer las escaleras mecánicas”.	21	
		Comunicación Efectiva	El alumno/a establece un diálogo verbal o no verbal con su compañero/a o transmite una idea al grupo con éxito.	Ej. En la dinámica del espejo III (los dos miembros de la pareja son reflejo y actor al mismo tiempo), los alumnos escuchan las propuestas del otro y logran comunicarse sin imponer sus movimientos y sin asumir todos los del otro a través de la escucha corporal.	36	
		Conducta corporal afectiva	El alumno/a muestra afecto a otro compañero/a a través del cuerpo o con intención de cooperar/ayudar.	Ej. Dos alumnos/as celebran haber realizado satisfactoriamente una actividad abrazándose. Ej2. Un alumno/a abraza espontáneamente a otro/a durante el desarrollo de la sesión.	72	

		Respuesta verbal creativa	El alumno/a da una respuesta original ante el estímulo de forma verbal.	<i>Ej.</i> En la dinámica del “chocolate inglés a la pared temático”, el dinamizador elige la temática de “letras”, una alumna dice “eh, mira, nos ponemos una tirada y la otra encogida arriba y el punto y la i”.	19
		Respuesta corporal creativa	El alumno/a da una respuesta	<i>Ej.</i> En la En la dinámica del “chocolate inglés a la pared temático”, el dinamizador elige la temática de “muebles”, un alumno se coloca los brazos doblados hacia arriba enfrente de la cara como mirándose a un espejo. Cuando el dinamizado dice “acción” se gira y se coloca en la posición opuesta, como si fuera el reflejo. No lo explica verbalmente.	31
		Respuesta creativa celebrada	El grupo clase celebra verbalmente o riendo una conducta creativa dada.	<i>Ej.</i> En un ejercicio de improvisación ante estímulo sonoro, un alumno ofrece el estímulo “ie”, dos alumnos crean la escena en la que una persona pasa por la calle y mediante “ie” saluda otra que , a su vez, responde con “ie”, reflejando de forma humorística el ambiente de pueblo.	21
		Exploración	El alumno/a va más allá de la implicación corporal básica del ejercicio y explora nuevas posibilidades.	<i>Ej.</i> En la dinámica “el bosque de sonidos”, el alumno/a guía a su compañero/a introduciendo matices en la voz que permiten variaciones en el código. <i>Ej2.</i> En el ejercicio “el hipnotismo colombiano” un alumno/a introduce movimientos en el plano horizontal.	30
		Propuesta de cambio	Un alumno/a propone introducir un cambio de cara al futuro.	<i>Ej.</i> En el relato personal escrito sobre la experiencia, un alumno/a defiende que “en nuestra sociedad cada uno piensa en sí mismo pero si cooperamos podemos salir de ahí”.	9
	Frecuencia total de la categoría				
Frecuencia total de la Macro-categoría					856

MACRO-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	Ejemplo	f	
VIOLENCIA	Violencia ejercida	Violencia física	El alumno/a utiliza la fuerza física para realizar una acción violenta contra otro compañero/a.	Ej. En una actividad de teatro imagen, el dinamizador tiene que indicar cuáles de las estatuas adoptadas desea que produzcan un movimiento. El alumno/a que dinamiza, en lugar de acercarse y decir “acción”, da una patada al alumno que quiere que se mueva.	49	
		Violencia verbal	El alumno/a utiliza la palabra (insulto, descalificación, grito) para realizar una acción violenta contra otro compañero/a.	Ej. En la dinámica de “el bosque de sonidos”, un alumno de la pareja tiene dificultades para seguir el código sonoro de su compañera y grita “¡eh, que no te oigo joder!”. Ej2. Tras finalizar la dinámica de “el caso de la mandarina” realizada por una pareja de alumnos/as, un tercero/a dice “qué tontos/as son”.	44	
		Violencia simbólica	El alumno/a ejerce violencia contra un compañero/a de manera no explícita, indirecta, y sin que el afectado sea necesariamente consciente.	Ej. En una dinámica de teatro imagen, uno de los grupos realiza una figura estatua sobre el tema “dios”. Un alumno/a cuya religión no le permite representar a dios, se queda en una esquina de la imagen. Al introducir las modificaciones, otro alumno/a le coloca de rodillas con los brazos extendidos hacia el frente. El primer alumno hace que se sacude los pantalones para no permanecer con las manos levantadas.	3	
	Frecuencia total de aparición de la categoría					96
	Violencia tolerada	Violencia percibida	Un alumno/a o el grupo reacciona ante una actitud violenta que reconoce en el transcurso de la sesión.	Ej. En la dinámica de “El caso de la mandarina”, una pareja reacciona de manera violenta. Un alumno/a del grupo de observadores comenta “Madre mía, se van a matar”. Ej2. En la redacción de las narrativas personales, un alumno/a reflexiona sobre que en determinados momentos gritaban y se pegaban “como locos”.	23	
		Violencia celebrada	Un alumno/a o el grupo celebra (aplausos, risas) la realización de una conducta violenta por parte	Ej. Un alumno/a expone cómo su pareja, durante la dinámica “El bosque de los sonidos” se iba lejos y luego volvía y reproducía el sonido muy fuerte cerca de su oído; cuenta cómo ella cuando notaba que se acercaba “le hacía ¡plas!” e intentaba pegarle. El grupo se	34	

			de otro compañero/a.	ríe. <i>Ej2.</i> En la dinámica “El caso de la mandarina” un alumno/a se lanza violentamente sobre el otro/a tratando de derribarle. El segundo alumno/a cae al suelo. El grupo aplaude.	
		Violencia incitada	Un alumno/a anima a otro compañero/a a realizar una conducta violenta.	<i>Ej.</i> La dinamizadora indica que en la dinámica “todo está permitido, siempre que se realice dentro de la realidad dramática planteada”. Mientras dos alumnos/as realizan la dinámica, desde el grupo de observadores un alumno/a grita “¡pégale, que todo está permitido!”. <i>Ej2.</i> En la dinámica “El caso de la mandarina”, dos alumnos/as forcejean por la mandarina. Desde el grupo de observadores se grita “pégale una hostia”, “tírale del pelo”.	11
		Violencia representada	El alumno/a introduce representaciones violentas (armas, agresiones, etc.) de manera espontánea y voluntaria.	<i>Ej.</i> En la dinámica de “El espejo”, en un ambiente de relajación, un alumno/a que está siendo actor, introduce con normalidad dentro de los movimientos que realiza el entrelazar los dedos de las manos, con los índices estirados y los pulgares hacia arriba imitando sostener una pistola. <i>Ej2.</i> Ante el estímulo “trabajo”, algunos alumnos adoptan una posición de ataque con las manos en posición de estar disparando con un arma de fuego.	39
		Violencia proyectada	Un alumno/a expresa verbal o gestualmente una acción violenta proyectada en una situación hipotética.	<i>Ej.</i> Los alumnos/as comentan sobre la dinámica de “El caso de la mandarina” Uno/a de ellos/as, comenta “¿pero tú te crees que en una catástrofe nuclear tú te vas a parar a hablar con alguien?” otro añade “yo me lo cargo”.	8
	Frecuencia total de aparición de la categoría				115
	Frecuencia total de aparición de la macro-categoría				211

MACRO-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	Ejemplo	f	
ESQUEMAS DE PENSAMIENTO	Reflexión identidad propia	Autoevaluación positiva sesgada	El alumno/a da una repuesta positiva sobre sus propias acciones y/o trabajo durante la sesión sin entrar a realizar una verdadera reflexión.	<i>Ej.</i> La dinamizadora pregunta al alumno/a “¿Crees que has trabajado al máximo, sin pasarte?” este/a responde de inmediato “sí”. Ante la pregunta de “¿por qué?”, responde “no sé, porque sí”.	31	
		Reflexión comportamiento propio	El alumno/a reflexiona sobre sus propias acciones y realiza un juicio sobre las mismas.	<i>Ej.</i> La dinamizadora pregunta al alumno/a “¿Crees que has trabajado al máximo, sin pasarte?” este/a responde “no he llegado al máximo pero me he esforzado mucho”.	24	
		Respuesta inmediata	El alumno/a responde de manera inmediata a una pregunta o propuesta de acción que hubiera requerido previa reflexión.	<i>Ej.</i> En la dinámica “El caso de la mandarina”, el alumno/a se abalanza sobre la mandarina inmediatamente después de la señal de “ya”.	27	
		Reacción propia justificada	El alumno/a justifica una acción que ha realizado o una reacción que ha tenido por motivos <i>x</i> .	<i>Ej.</i> Una alumna reprocha a otra su reacción estereotipada ante el estímulo “mujer”. Esta contesta “a ver, es que en el momento es lo que te sale”.	43	
		Imposición de conducta	Un alumno/a impone a otro/a la realización de una acción determinada.	<i>Ej.</i> En la dinámica “¿cuántas aes caben en una a?”, los alumnos tenían que expresar cosas diferentes utilizando únicamente la vocal “a”. Un alumno/a insiste a su compañero repetidas veces para que haga una “a” con connotaciones sexuales, mientras que él realiza una “a” de asombro.	38	
		Inculpación externa	Un alumno/a culpa a otro compañero/a de una acción o reacción propia atribuyendo el resultado a causas ajenas a su persona.	<i>Ej.</i> Dos alumnos/as cuentan su experiencia como pareja en la actividad “El bosque de sonidos”. Uno de ellos dice “casi me caigo por tu culpa”, a lo que el compañero responde “no, ¿quién camina? Tú” y el primero “Si, pero, ¿quién guía? Tú”.	38	
	Frecuencia total de aparición de la categoría					201
	Reflexión	Representación negativa de la realidad	El alumno/a representa la realidad de manera negativa.	<i>Ej.</i> En el ejercicio de “Las máquinas”, el alumnado realiza una máquina sobre el instituto, en la que cada uno es un engranaje de su centro escolar. Los alumnos adoptan roles como “el que castiga”, “el	41	

	identidad colectiva			aburrimiento” o “el que molesta”.	
		Juicio crítico social	El alumno reflexiona de forma crítica sobre la sociedad actual.	Ej. En las narrativas personales, un alumno/a explica que cree “que estamos en una sociedad individualista y aislada en la que cada uno piensa en sí mismo”.	28
		Extrapolación realidad-ficción	El alumno/a aplica al mundo real conclusiones propias que ha obtenido a partir de las dinámicas realizadas dentro de la realidad-ficción.	Ej. En las narrativas personales, un alumno/a explica que “la actividad que más me ha gustado ha hecho reflexionar fue la de los espejos, el cómo alguien debía manejar al otro, como pasa actualmente.”	21
		Comportamiento estereotipado percibido	El alumno/a o el grupo reflexiona sobre sus propias respuestas y detecta que actuó de forman estereotipada.	Ej. En el grupo de discusión, los alumnos debaten sobre cómo reaccionaron ante el estímulo “hombre”. Comienzan a imitar las posturas que adoptaron, levantando el brazo en ángulo de 90°, imitando “sacar músculo” y reconocen que todos realizaron la misma posición, calificándola como “estereotipo”.	24
		Estereotipo rechazado	El alumno/a reconoce un comportamiento, propio o ajeno, estereotipado y expresa su rechazo hacia el mismo a modo de reflexión posterior (no hay ruptura en el momento).	Ej. Siguiendo el ejemplo anterior, la reflexión sobre cómo reaccionaron en la sesión de teatro imagen lleva a los alumnos/as a proponer alternativas contrarias al estereotipo, por ejemplo, ante el estímulo mujer “poner las manos hacia delante como cogiendo el volante de un camión” o “haber hecho el día de la mujer trabajadora”.	10
		Visión de grupo	Los alumnos/as reflexionan sobre la evolución del grupo-clase	Ej. En el grupo de discusión, los alumnos expresan que creen que ha “mejorado mucho el compañerismo”. Repiten que ahora “somos una piña”.	37
	Frecuencia total de aparición de la categoría				
Frecuencia total de aparición de la macro-categoría					362

9. Relación entre las categorías

Las diferentes categorías establecen relaciones entre sí en los distintos niveles. Como vemos en la figura 18, la macrocategoría “cambio” establece una relación positiva con la categoría “transformación” (“it’s part of”), mientras que establece una relación negativa con las categorías “anti-transgresión” y “limitación” (“contradicts”).

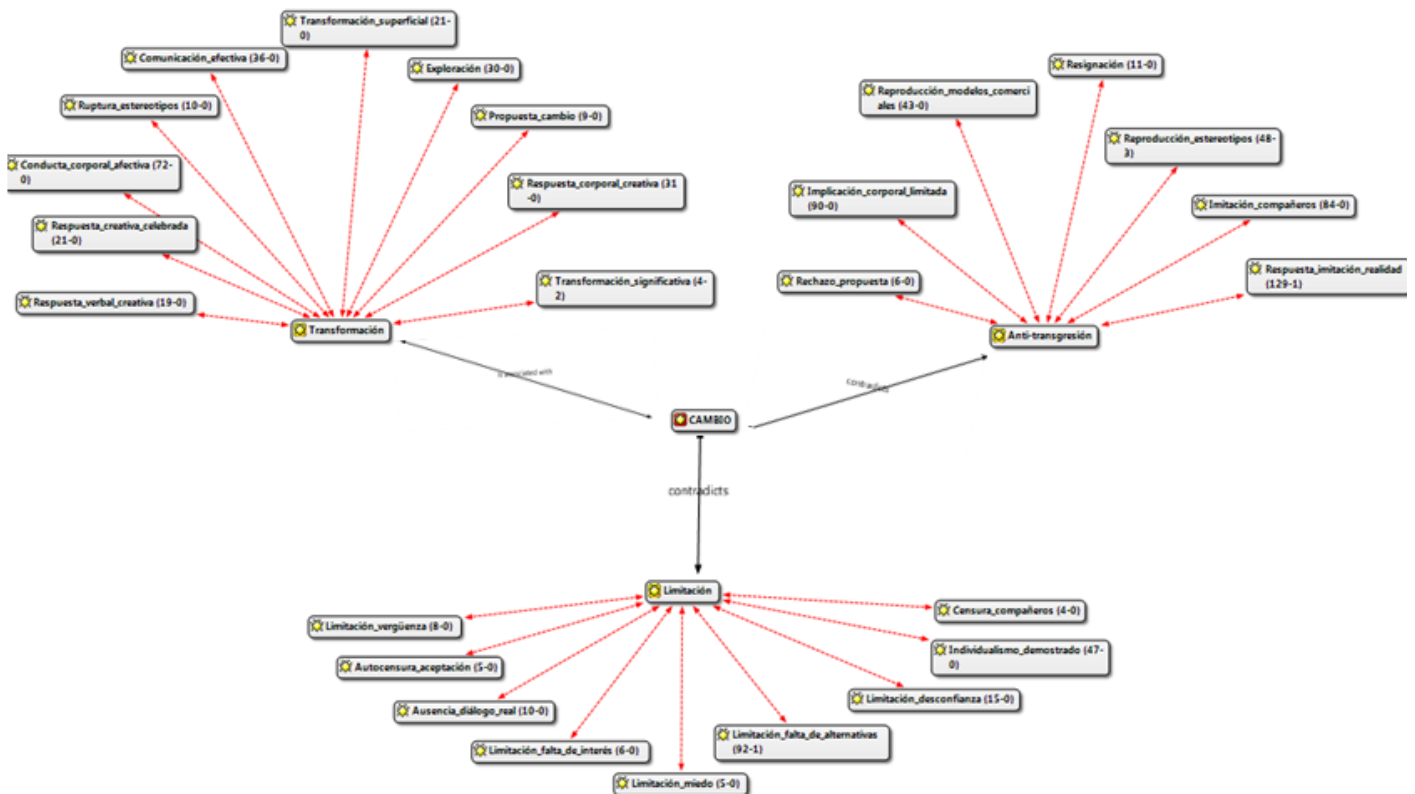


Figura 18. Vista en red: relaciones macrocategoría “Cambio”

Por su parte, las relaciones que establece la macrocategoría “violencia” con las categorías que la conforman son de relación directa, siendo tanto “violencia ejercida” como “violencia tolerada” partes de la misma (“it’s part of”).

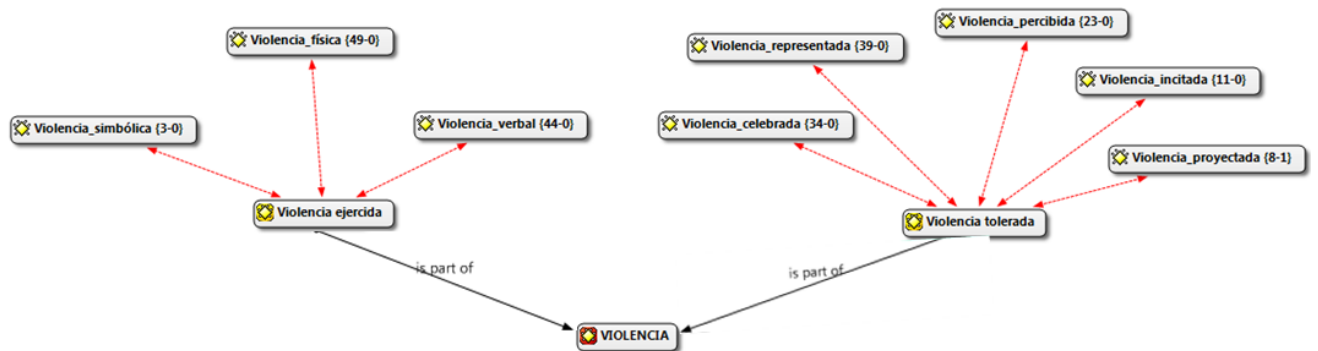


Figura 19. Vista en red: relaciones macrocategoría “Violencia”

Finalmente, la categoría “reflexión identidad colectiva” como la categoría “reflexión identidad individual” se relacionan de un mismo modo con la macrocategoría “esquemas de pensamiento”.

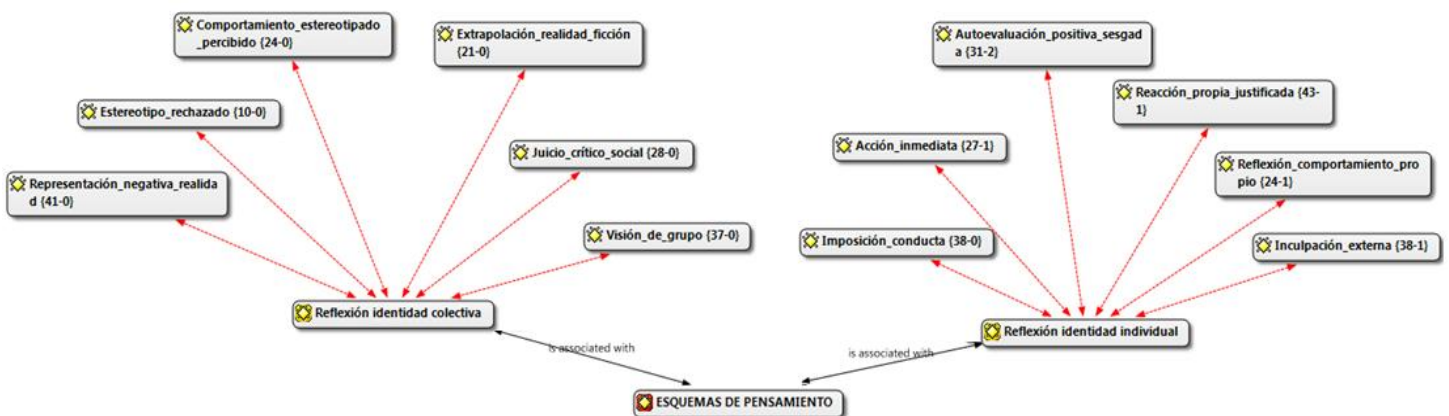


Figura 20. Vista en red: relaciones macrocategorías “esquemas de pensamiento”

No obstante, las claves comprensivas se extraen de las relaciones establecidas entre las diferentes categorías emergentes, ya no a nivel descriptivo como se ha mostrado en las vistas previas, sino avanzando hacia la comprensión de la realidad objeto de estudio.

Algunas de ellas, que se explican en mayor profundidad en el próximo apartado, son las siguientes:

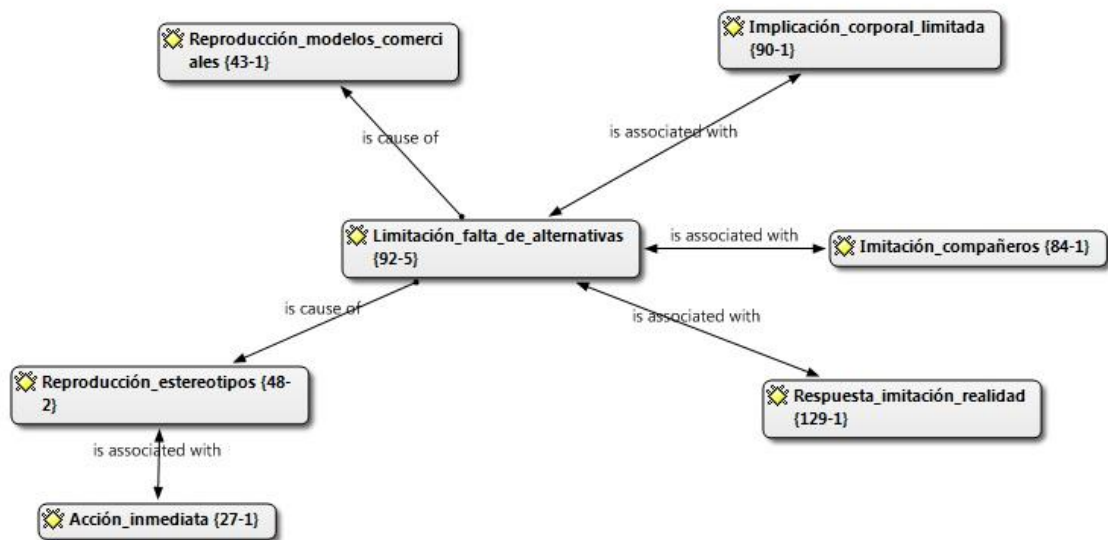


Figura 21. Limitación por falta de alternativas.

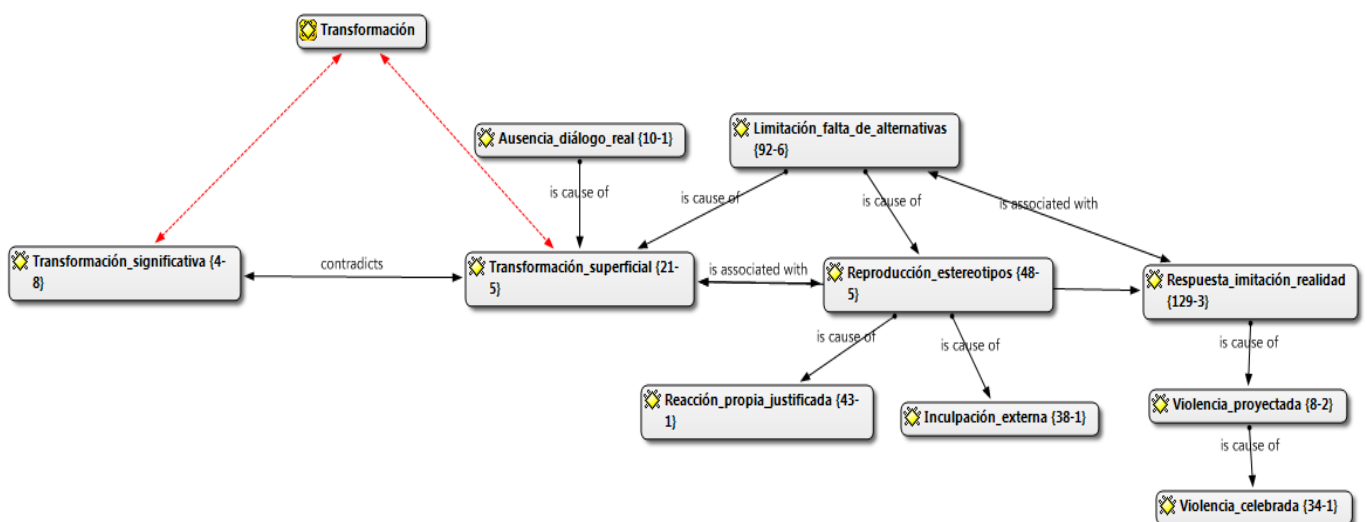


Figura 22. Transformación superficial.

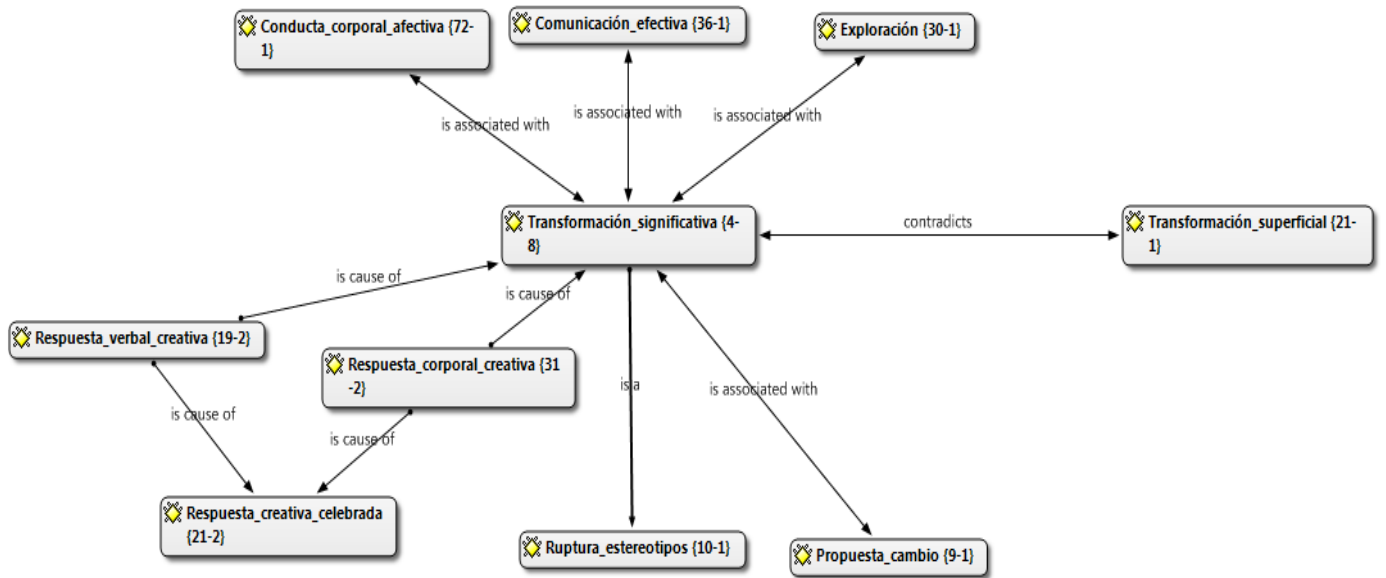


Figura 24. Transformación significativa.

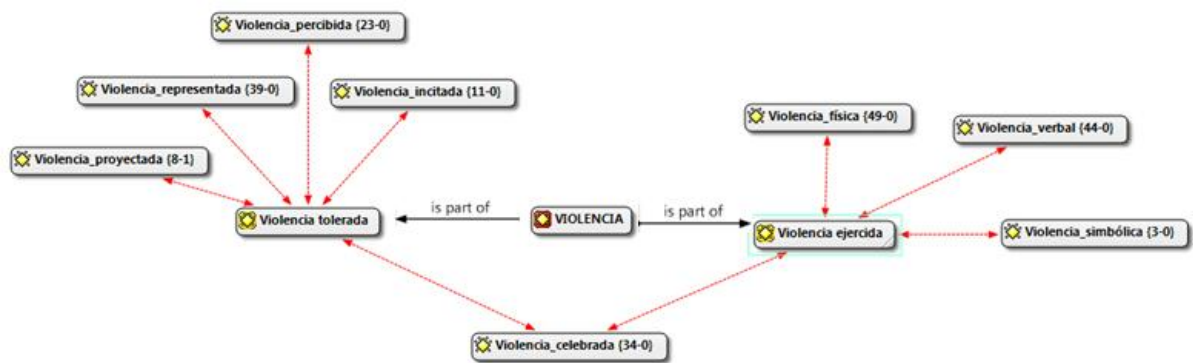


Figura 23. Violencia.

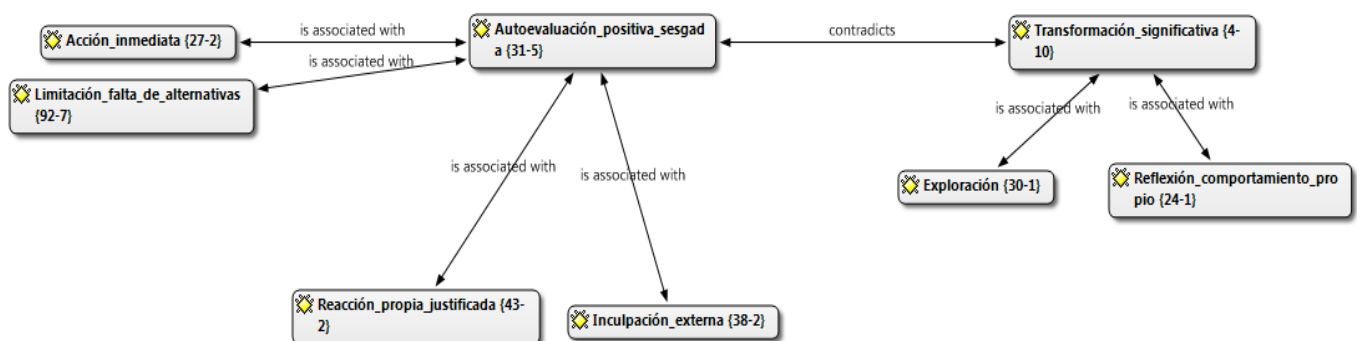


Figura 25. Autoevaluación positiva sesgada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

10. Discusión de los resultados

La interpretación de los resultados se realiza en torno a tres vertientes complementarias²³:

- El estudio de las categorías emergentes en relación con las establecidas en el marco teórico propuesto.
- La restitución al campo, proceso en el cual se procedió a la devolución y valoración de los resultados obtenidos por parte del grupo-clase, hecho que nos permitirá validar el modelo emergente desde la perspectiva de los nativos.

La resistencia al cambio: limitación y anti-transgresión frente a una transformación truncada por la falta de alternativas.

La resistencia al cambio, una constante a lo largo del estudio, resulta de la combinación de una serie de actitudes y comportamientos que el alumnado, consciente o inconscientemente, ejecuta o adopta. Esta puede ser así analizada a nivel intrasesimal, en relación con las respuestas, limitaciones y transformaciones surgidas en el plano de la realidad teatral y dentro del marco de la propuesta de cada actividad dramático-expresiva; y a nivel intersesimal, atendiendo a la evolución del grupo-clase a lo largo de la experiencia e interpretando la transformación ya no en el plano hipotético de la realidad dramática sino en el plano real de su realidad como colectivo.

Comenzando por los sucesos acaecidos dentro de cada sesión y enmarcados en las diferentes dinámicas desarrolladas, cabe destacar que las actividades realizadas como parte del taller permitían un aumento progresivo del grado de implicación y compromiso para con los temas planteados, sin aumentar por ello el grado de abstracción ni complejidad de las actividades. Esta implicación era asumida por el alumnado en el grado que cada cual decidía, pues respondía a la propuesta con plena libertad de acción dentro de la realidad teatral. De este modo, se diferenciaba el grado de implicación a nivel corporal y a nivel intelectual, pues muchas de las ideas se

²³ Estos se completarán con el estudio de sesgos, limitaciones y potencial metodológico de la opción metodológica por la cual se ha optado, a la que se hará referencia en el apartado de conclusiones y proyección de la investigación.

limitaban a la verbalización o eran acompañadas de una implicación corporal pobre, que incluía por lo general el uso único de las extremidades.

Así pues, la resistencia al cambio se hacía latente por la conjugación de dos elementos o grupos de elementos: las limitaciones, no siempre reales sino fruto de una percepción sesgada por parte del alumnado de sus propias capacidades; y las diferentes actividades que directa o indirectamente reflejaban una actitud contraria a la transformación fruto de la reflexión crítica.

En relación con el primer grupo de elementos, cabe destacar que si bien la falta de interés o de implicación, junto con la vergüenza o la desconfianza (la cual el alumnado manifiesta hacia sus compañeros únicamente en la cuarta sesión, en relación a la actividad “el bosque de sonidos”) no han supuesto una dificultad de cara a la promoción de actitudes de cambio y transformación, sí así lo ha hecho, y de forma significativa, la falta de alternativas, ya fuera percibida y/o verbalizada, o únicamente demostrada.

La falta de alternativas ha sido una de las categorías emergentes de mayor relevancia del estudio por su fuerte conexión con todas las demás. Vemos cómo es entendida por el alumnado como desencadenante y consecuencia de diversos comportamientos, tales como la perpetuación de una conducta violenta que ha sido ya percibida por el propio ejecutor como no efectiva o la resignación ante una situación no grata, al tiempo que también es utilizada como justificación de la falta de reacción ante diferentes estímulos:

[Sesión 1, 2/2²⁴. “El caso de la Mandarina”. Pareja 3. Minuto: 7’49” – 8’12”]

La pareja ha leído el caso y la dinámica ha comenzado. Una de las alumnas ha cogido la mandarina inmediatamente. La otra, sentada en la silla, trata de convencerla.

- *Informante 7: pero compártela, hombre.*
- *Informante 8: no quiero. No quiero.*
- *Informante 7: hombre, ya podrás compartir un trozo.*
- *Informante 8: que no te la voy a dar.*

²⁴ Las grabaciones de video han sido posteriormente divididas en dos partes para agilizar el trabajo con el software utilizado para el análisis de datos. 1/2 hace referencia al video correspondiente con la primera mitad; 2/2, por su parte, hace referencia a la segunda parte del vídeo.

- *Informante 7: por qué, a ver.*
- *Informante 8: porque sí*
- *Informante 7: muy mal, tienes que compartir*
- *Informante 8: no quiero*
- *Informante 7: por qué*
- *Informante 8: porque no.*
- *Informante 7: venga*
- *Informante 8: que no te la voy a dar*
- *Informante 7: ¿por qué?*
- *Informante 8: porque no*

Este fragmento refleja no únicamente la falta de alternativas demostrada por parte de la alumna 7, quien aún percibiendo como no efectiva su propuesta, la mantiene, sino también cómo la actitud de resistencia al cambio es enfatizada por la alumna 8, quien se encuentra en una situación privilegiada respecto a su compañera, y no tiene por tanto interés en modificar la situación. Este patrón se repite en el resto de situaciones y dinámicas con una clara diferenciación opresor-oprimido, en términos freirianos.

También con una fuerte presencia aparece la falta de alternativas demostrada a nivel corporal a través de la realización de patrones de movimiento que evitan al alumno entrar en el nivel creativo-expresivo de la propuesta. La implicación corporal limitada es así la respuesta mayoritariamente dada por el alumnado como reacción ante un



Figura 26. Sesión 3, parte 1/2. Dinámica “El Espejo”. Implicación corporal limitada (I)



Figura 27 Sesión 3, parte 1/2. Dinámica “El Espejo”. Implicación corporal limitada (II)

estímulo corporal (en las figuras 26, 27 y 28, correspondientes al comienzo de la dinámica “El espejo” –sesión 2, parte 1/2, encontramos un ejemplo de cómo se reproducían el mismo tipo de movimientos en todos los alumnos y alumnas). Es el reflejo en la práctica de las reflexiones que Martínez Barreiro (2004, p.130), realizaba, basándose en los estudios



Figura 28. Sesión 3, parte 1/2. Dinámica “El Espejo”. Implicación corporal limitada (III)

de Douglas. La autora llama la atención sobre el elevado nivel de restricción del cuerpo como medio de expresión, puesto que no solo se encuentra mediatizado por la cultura, sino que expresa la presión social que la sociedad actual ejerce sobre el mismo, entendida esta presión no únicamente en términos de apariencia, sino también lo relativo a la acción y la comunicación.

Normalmente de forma posterior a varias realizaciones de patrones de movimiento típicos (movimientos de las extremidades superiores hacia arriba y a hacia abajo en ángulo de 180°, etc.) o a su realización durante varios minutos (en dinámicas de mayor duración, como el caso del “El espejo”²⁵) se introducen cambios en los patrones de movimiento, tendiendo a la reproducción de modelos comerciales o prototípicos, que permiten continuar con la dinámica sin entrar en la implicación expresivo-creativa (figu 29).



Figura 29. Sesión 3, dinámica de “El espejo”. Reproducción de un patrón de movimiento prefijado: “La Macarena” Minuto: 15’14’’ – 15’20’’

²⁵ Un ejemplo caro de utilización de un patrón de movimiento no expresivo para evitar la comunicación corporal efectiva con, en este caso, la compañera, lo encontramos en la sesión 3, parte 1/2, Minuto: 13’04’’ – 13’27’’.

En este sentido, ante la multiplicidad de referentes, el alumno “selecciona” de entre las opciones que le ofrece el entorno mediático (Gergen, 1997) sin llegar a la creación personal.

Como vemos, la reproducción de movimientos, sin necesariamente ningún tipo de connotación, evitaban la búsqueda de alternativas creativas por parte del alumnado, quien los reproducía con confianza, compenetración con su compañero y, como se observa en la figura 29 al ver a las parejas del fondo, a una velocidad mucho mayor que la del resto, quienes buscaban otro tipo de movimientos no preestablecidos. La velocidad va unida, a lo largo de toda la experiencia, a la no reflexividad que se da de la mano de la reproducción de patrones de movimiento.

Asimismo, el hecho de que un alumno o alumna comenzara la reproducción de un patrón comercial o preestablecido de movimiento habría nuevas posibilidades para el resto del alumnado, que imitando la conducta del anterior recrea, consciente o inconscientemente, el mismo tipo de movimientos.

No obstante, la imitación del trabajo de los compañeros, considerada como uno de los principales impedimentos de cara al trabajo creativo en destacados programas de pedagogía teatral (Mato, 2006), no aparece únicamente en situaciones como las anteriores.

Así, a pesar de que las respuestas que imitaban comportamientos realizados previamente por un compañero han sido una constante a lo largo del estudio, no en todas las ocasiones este suceso podía atribuirse a la falta de alternativas, situación en la cual el alumno conscientemente repetía una respuesta previamente dada (consultar el vídeo de la sesión 7, 1/2, dinámica 1 - ¿cuántas aes caben en una a?), sino que en muchas otras no se realizaba una copia intencional del compañero, sino la reproducción de una respuesta prototípica, que resultaba ser la misma en varios alumnos.

En las figuras 30 y 31, pertenecientes a la dinámica de presentación de la sesión 1, parte 1/2, varios alumnos se representaron a sí mismos a través de la misma estatua. Cabe recordar cómo, a partir de las aportaciones de Martínez Barreiro, (2004), reflexionábamos como el cuerpo no es únicamente físico sino eminentemente social, concluyendo que este pasaba a ser una superficie en la que exponer públicamente una identidad impuesta o sugerida por el sistema. Este primer contacto con la expresión corporal en relación a la identidad propia, realizado como primera actividad de la experiencia, marcó la línea de actuación que ya décadas atrás comenzó Freire (1988), pues para desarrollar una comunicación real (“un diálogo verdadero”) será necesario superar esta “anulación del cuerpo”.



Figura 30. Sesión 1, parte 1/1. Varios alumnos utilizan la misma “estatua” para presentarse a sí mismos (I).



Figura 31. Sesión 1, parte 1/1. Varios alumnos utilizan la misma “estatua” para presentarse a sí mismos (I).

De las situaciones previamente comentadas, desencadenadas por la falta de alternativas, tienden a continuar comportamientos estereotipados, que una vez se ha realizado una conducta de baja implicación y, ante la falta de alternativas, la realización del modelo comercial, el comportamiento estereotipado aparece como el gran aliado que 1) va a ser entendido y celebrado por los compañeros como una conducta creativa; y 2) va a facilitar la continuación de la dinámica sin necesidad de introducir cambios significativos ni explorar diferentes posibilidades.

Junto con estas situaciones, el comportamiento estereotipado cobra especial importancia con la reproducción clara de estereotipos (culturales, raciales, de género) por parte del alumnado, ya no como un intento de salida creativa sino como acción primera e inmediata dada ante un determinado estímulo. En los casos en los que el acceso al estereotipo era directo, no se encontraban diferencias de género en la respuesta, sino que tanto alumnos como alumnas reproducían el estereotipo en la misma medida y del mismo modo (figuras 32, 33, 34 y 35).



Figura 32 Sesión 5. Parte 2/2. Respuesta masculina ante el estímulo "mujer".



Figura 33 Sesión 5. Parte 2/2. Respuesta femenina ante el estímulo "mujer".



Figura 34 Sesión 5, parte 2/2. Respuesta femenina ante el estímulo "hombre".



Figura 35 Sesión 5, parte 2/2. Respuesta masculina ante el estímulo "hombre".

La reproducción de estereotipos de género tiene una presencia especialmente significativa, no solo por su mayor frecuencia de aparición, sino porque estos eran únicamente detectados en situaciones claras de estereotipo directamente observable. La única informante, por ejemplo, que en el ejercicio anterior realizó una estatua sin presencia de estereotipo para el estímulo "mujer", cae posteriormente en la reproducción de estereotipos de género en los que el foco de atención no apunta directamente a los mismos (figura 36):

[Sesión 5. Parte 1/2. Teatro imagen sin estímulo. Escenas de libre creación.]

- *Dinamizadora: Vale, este grupo, ¿qué estaba pasando un momento antes de vuestra foto?*
- *Informante 12: pues que el padre se va a pasear al perro y nosotras las chicas nos vamos a comprar.*
- *Dinamizadora: ¿quiénes sois vosotras?*
- *Informante 12: las hijas y la madre.*



Figura 36. Sesión 6, 1/2. Creación de figuras libres en grupo. Un momento antes de la original.

En relación con la fuerte presencia del comportamiento estereotipado cabe recordar que Castells (1998), llamaba la atención sobre cómo las relaciones de poder presentes en el contexto social determinan quiénes se identifican con una determinada identidad colectiva y quiénes quedan fuera de ella, recalcando la marcada tendencia a acentuar las semejanzas intracategoriales (dentro del colectivo con el que te identificas) y las divergencias intercategoriales (con los colectivos ajenos al tuyo); y que según Lapresta (2004), no era sino este tipo de categorización la que conlleva una percepción estereotípica del yo. Ejemplos como los comentados ilustran claramente esta teoría.

Sin embargo, cabe destacar que la respuesta de reproducción de estereotipos o modelos comerciales no era la única respuesta dada, del mismo modo que, a pesar de estar muy presente, tampoco lo era la imitación de los compañeros.

Una respuesta que aparece con gran frecuencia, en parte por su carácter, de primeras, objetivo, es la representación de las características del estímulo propuesto *tal-como-es*. En los ejercicios de estímulo-impulso-reacción, por ejemplo, ante el estímulo “instituto”, el alumnado se dividió entre aquellos que mostraban una actitud negativa, representando bostezos, el dedo índice en la sien con el pulgar estirado, representando una pistola, etc. (figura 37) y aquellos que se limitaron a representar el instituto como edificio (figura 38), sin entrar en juicios de valor.



Figura 37. Sesión 5, parte 2/2. Respuesta corporal ante el estímulo "Instituto" (I).



Figura 38. Sesión 5, parte 2/2. Respuesta corporal ante el estímulo "Instituto" (II)

Del mismo modo, ante los estímulos con mayor tendencia a la reproducción de estereotipos, la alternativa de representación de la realidad tal-como-es aparecía nuevamente. Es así como la principal alternativa al estereotipo ante el estímulo "hombre", por ejemplo, era señalarse o bien a uno mismo en el caso de los alumnos o bien a un compañero varón en el caso de las alumnas.

La reproducción de la realidad tal-como-es cierra el ciclo que iniciara la falta de alternativas del alumnado, sumándose a la implicación corporal limitada que se centraba en reproducir patrones de movimiento, a la imitación de los compañeros, la reproducción de estereotipos o modelos comerciales, formando el entramado de relaciones que impiden la transformación significativa o, por decirlo de otro modo, configuran la resistencia al cambio (figura 39).

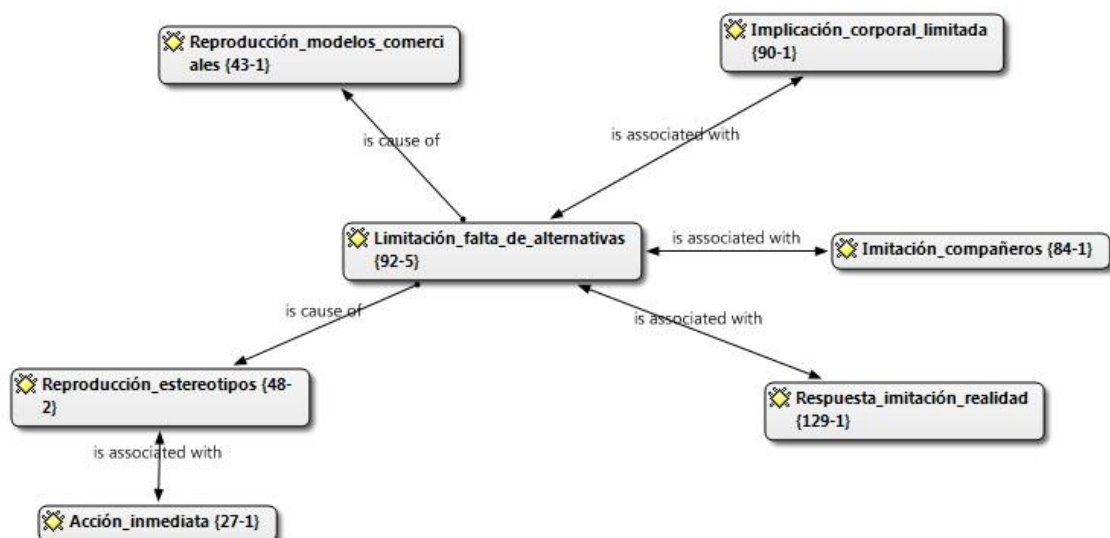


Figura 39. Vista en red: elementos relacionados con la resistencia al cambio.

No obstante, es cierto que no se puede negar la presencia de acciones que, aún en este contexto de resistencia al cambio, implicaban una transformación (haciendo un breve inciso a la frecuencia de aparición de la categoría “transformación”, vemos que esta, incluyendo todas las posibles codificaciones, aparece un total de doscientas cincuenta y tres veces a lo largo de las semanas de trabajo de campo). Cabe matizar, por tanto, qué tipo de transformaciones tenían lugar y en qué situaciones:

En primer lugar, la gran mayoría de las conductas que suponen una actitud de cambio –frente a la actitud violenta y no dialógica– se producen fuera de la realidad teatral, es decir, en los momentos de explicaciones, debate, comienzo y fin de las clases, etc., en los que las conductas afectivas, a partir de la segunda fase del estudio, comienzan a aparecer con mucha frecuencia y quedando presentes en el hecho de caminar de la mano en la realización de actividades, escuchar la explicación abrazados o celebrar, ya no solo verbalmente o con una conducta física agresiva, sino con un acercamiento corporal afectivo.



Figura 40. Sesión 5. Parte 1/2. Conductas afectivas.



Figura 41. Sesión 4. Parte 1/2. Conductas de ayuda y cooperación.

El aumento de las conductas afectivas es especialmente significativo en los casos en los que existía una relación de agresividad entre los alumnos, destacada por el profesor tutor en diversas ocasiones y caracterizada por las conductas violentas como parte cotidiana de la interacción, y comienzan a aparecer conductas de afecto entre los alumnos, siempre lejanas del plano protagonista (figuras 42 y 43).



Figura 42. Sesión 4. Parte 1/2. Evolución de la relación violenta a la muestra de afecto (I).



Figura 43. Sesión 8. Parte 1/2. Evolución de la relación violenta a la muestra de afecto (II).

Sin embargo, pasando al plano teatral de las situaciones dramáticas propuestas, las principales transformaciones son superficiales (cambios en la realidad que no implican transformación en el significado de la misma o en los vínculos establecidos entre los diferentes componentes dramáticos²⁶).

Estas transformaciones, en ocasiones, son utilizadas para pronunciar más el comportamiento violento o estereotipado. Resulta significativo que estos cambios son celebrados en el momento, pero luego aparecen como punto de reflexión en el debate tras la actividad, punto en el cual los ejecutores de la transformación no justifican ni argumentan la transformación que había realizado en la escena dramática, y la crítica es hecha por aquellos alumnos sobre los cuales se había modelado la transformación:

[Sesión 6. Parte 2/2. Dinámica de Teatro Imagen. Tema “violencia”. Transformación que pronuncia la violencia de la imagen y posterior crítica colectiva]

- *Dinamizadora: chicos, ahora, este grupo, el que estaba aquí, va a realizar la dinámica con el tema “violencia”. Tenéis treinta segundos. Os podéis levantar, los demás vamos a observar.*

²⁶ Estas transformaciones hacen referencia las técnicas de Teatro Imagen adaptadas para las tres últimas sesiones de trabajo. La estructura básica, salvando las variaciones relativas a cada dinámica en concreto, consisten en la adopción de una posición o escena estática (“estatua”), individual o colectiva, realizada de manera inmediata, en la cual los compañeros podían introducir los cambios que desearan (“modelando”, como si fueran de arcilla, las estatuas de sus compañeros).

- *Informante 1: tú tírate.*
- *Informante 2: las dos contra ella.*
- *Dinamizadora: (da una palmada) Foto. Vale. Los que no veáis si queréis os podéis levantar a ver la imagen. (Los informantes adoptan la primera estatua, figura 35).*
- *Informante 3: es que Informante 4 (en el suelo) es del Barça, por eso.*
- *Dinamizadora: cuando dé una palmada, no os mováis todavía, vais a adoptar la posición de los que pasa antes de esta situación.*
- *Informante 1: tú levántate (los estudiantes adoptan la segunda posición, figura 36).*
- *Dinamizadora: foto.*



Figura 44. Sesión 6, 2/2. Escena estática ante el estímulo “violencia”.



Figura 45. Sesión 6, 2/2. Escena anterior a la originalmente creada ante el estímulo “violencia”.

Como vemos, en esta dinámica los cambios introducidos en la realidad teatral, quedan en la superficie en dos sentidos: en primer lugar, en la interpretación, nuevamente, de la realidad en el sentido más directamente interpretable (ante el estímulo “violencia”, represento una escena de agresión física) y, en segundo lugar, en la representación del momento previo a la escena como los segundos inmediatamente anteriores, lo que no hace necesario avanzar en la trama argumental. La transformación, no obstante, llega en los momentos siguientes, cuando el grupo de informantes representa la escena que sucede después de la original, y se invita a los compañeros a realizar los cambios que estimen oportunos:

- *Dinamizadora: cuando dé una palmada, vamos a hacer la foto de lo que pasa después de la foto original, de la primera. ¿Preparados? (palmada).*
- *Informante 5: tumbate, muerta.*
- *Dinamizadora: (palmada) foto. Vale, observamos. Los demás, si hay algo que queráis modificar de esta foto, podéis introducir el cambio que queráis.*
- *Informante 6: no, así está bien.*
(Silencio).
- *Informante 7: tú aquí.*
- *Dinamizadora: lo que queráis cambiar, hacedlo vosotros mismos.*
- *Informante 7: (se levanta y va hacia sus compañeros, que permanecen en estatua, alejados de la víctima, les va moviendo la boca uno a uno). Ríete, ríete, ríete, ríete.*
- *Informante 8: (a informante 4, que está tirada en el suelo) y tú, llora.*



Figura 46. Sesión 6, 2/2. Escena posterior a la originalmente creada ante el estímulo “violencia”.



Figura 47. Sesión 6, 2/2. Transformación realizada por los observadores: “ríete”.

Como vemos, a pesar de que se han producido modificaciones, estas se limitan a imitar una serie de sucesos que reflejan una situación que los informantes entienden como “lo normal”. Cabe destacar que, después de estos sucesos, dos alumnas se levantaron e introdujeron como cambio que una de las agresoras ayudase a la víctima, colocándola en el suelo junto a ella, ayudándole a levantarse. Como vemos, este cambio, que el alumnado entiende como positivo, no alcanza una transformación real de la realidad propuesta, pues mantiene los roles establecidos (agresor – víctima) y la violencia ejercida, se mantiene dentro de la identidad de resistencia (Castells, 2004).



Figura 48. Sesión 6. Parte 2/2. Imagen final modificada ante el estímulo “violencia”. Fin de la dinámica.

Posteriormente, en el círculo de reflexión realizado al finalizar la sesión, los alumnos se quejaban de lo ocurrido, pero no se alcanza ninguna propuesta de cambio, simplemente se recuerda la situación acontecida:

- *Informante 3: No sé, ha sido...*
- *Informante 15: traumático (ríen).*
- *Informante 3: (ríe) sí hemos dejado a la pobre Informante 4 chafada (ríe).*
(...)
- *Informante 3: es que nos han hecho parecer aún más malos, porque nos han puesto juntos y a reírnos.*
- *Informante 1: sí.*
- *Informante 2: nosotros nos íbamos cada uno por nuestro lado, y nos han juntado.*
- *Informante 1: nos hemos ido cada uno por nuestro lado pero luego cogen y nos ponen juntos y riéndonos.*

Este patrón (visión violenta/estereotipada de la realidad, representación del antes y el después sin intención de cambio real, y modificaciones ejecutadas por los compañeros que pronunciaban la conducta violenta y/o estereotipada inicial) se repite en varias ocasiones:

[Sesión 6. Parte 2/2. Dinámica de Teatro Imagen. Tema “mujer”. Transformación que pronuncia el comportamiento estereotipado de la imagen]

En este caso, el grupo construyó la figura estática sobre el tema “mujer”, eligiendo representar una peluquería (figura 49). Nuevamente, la representación de lo que pasa antes de la imagen representada, se remite a los segundos previos, en este caso, se representa cómo se da la bienvenida a los clientes a la peluquería (figura 50). Y, siguiendo el mismo esquema, el momento posterior a la figura originalmente propuesta, se mueve en el mismo plano de realidad y representa, en este caso, el momento en el que los clientes salen de la peluquería y efectúan el pago (figura, 51). Finalmente, el patrón finaliza cuando se informa a los compañeros de la posibilidad de realizar los cambios que consideren en la imagen, y estos sirven para pronunciar el carácter estereotipado ya de por sí presente en la situación.



Figura 49. Sesión 6, 2/2. Escena realizada ante el estímulo “mujer”.



Figura 50. Sesión 6, 2/2. Escena anterior a la originalmente creada ante el estímulo “mujer”.



Figura 51. Sesión 6, 2/2. Escena posterior a la originalmente creada ante el estímulo “violencia”.

En este caso, se procedió a colocar a los informantes varones en poses estereotipadas. En un primer momento, el cambio introducido por una informante es cambiar la posición de los brazos de los dos hombres, poniéndolos en situación de darse un apretón de manos (informante 7), ante esta modificación, Informante 1 interviene afirmando “pero, eh, que es una mujer” y un grupo de alumnas modifica su posición en función de este hecho (figura 52).



Figura 52. Sesión 6. Parte 2/2. Imagen final modificada del estímulo “mujer”. Fin de la dinámica.

Resulta significativo cómo estas situaciones son detectadas en el diálogo posterior a la sesión, llegando en algunos casos, como el que se muestra a continuación, a verbalizar posibilidades de cambio, pero desde una visión contrafáctica y planteando el cambio a modo de “podríamos haber...” y no proyectándolo hacia futuras situaciones. Asimismo, se justifica la acción personalizando la culpa en los compañeros que la realizaban:

[Sesión 6, 2/2. Reflexión final. Minuto: 22'36'' – 23'25'']

- *Dinamizadora: ¿siguiente?*
- *Informante 1²⁷: Divertidos y que lo de la peluquería, que las mujeres no solo van a la peluquería.*
- *Informante 7: pero como era el tema de la mujer, pues ellos eran los peluqueros.*
- *Informante 8: podíamos hacer que comprábamos el boleto de la ONCE.*
- *Informante 6: pues es que se han juntado dos que...claro*
- *Informante 1: pues yo pensaba que ibais a bailar un tango.*
- *Informante 7: ...o el día de la mujer trabajadora.*
- *Informante 11: es que yo por ejemplo casi no voy a la peluquería y es en plan... ¿por qué?*

²⁷ La aportación es destacada precisamente por la informante que en el momento de realización del cambio de posturas, afirmó “eh, que es una mujer”. Y desencadenó los cambios.

Como vemos, diferentes situaciones son representativas de la conexión existente entre las categorías falta de alternativas, reproducción de estereotipos y/o reproducción de conductas violentas, transformación superficial, justificación de la conducta propia e inculpación externa (figura 53).

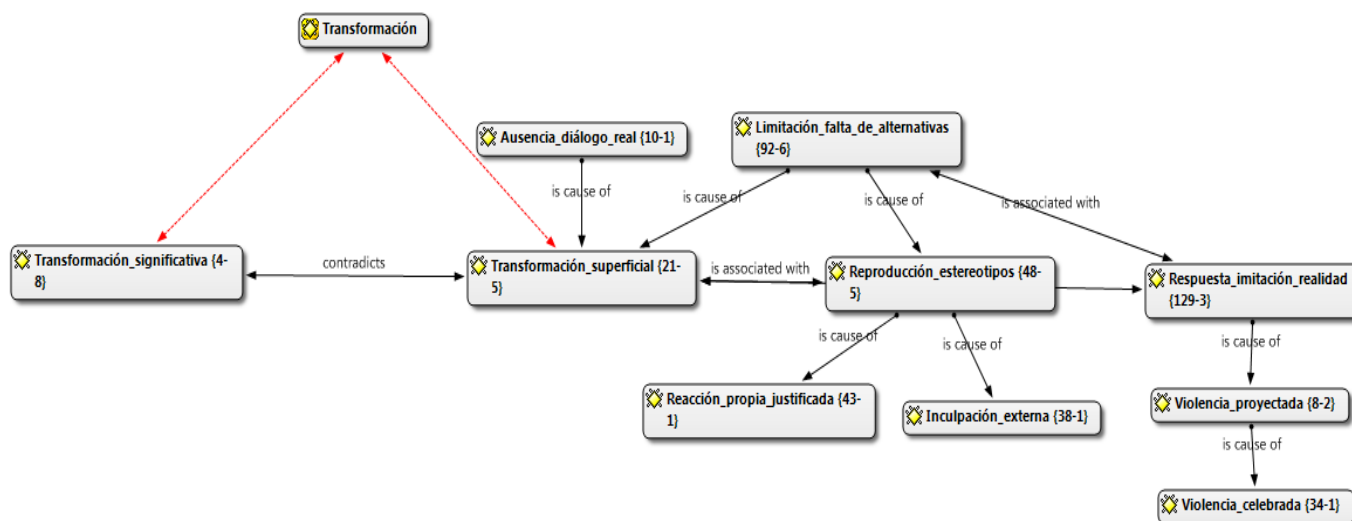


Figura 53. Vista en red: elementos relacionados con las transformaciones no significativas

Finalmente, las transformaciones significativas, que realmente implicaban un cambio en la realidad dramática propuesta, también tuvieron lugar aunque en una medida considerablemente menor. El siguiente ejemplo, acontecido en la séptima sesión, resulta representativo.

[Sesión 7, parte 1/2. Dinámica de improvisación con estímulo sonoro²⁸. Minuto: 17'22 – 17'59'']

Un grupo de tres alumnas salen a realizar la dinámica. La alumna que actúa como dinamizadora ofrece el estímulo “¡plas!”, pero no se limita a reproducir verbalmente el sonido, sino que lo acompaña de un gesto de golpear con la mano abierta. Está imponiendo, de este modo, que la situación que creen las compañeras con ese estímulo, represente una situación violenta. Sin embargo, las compañeras contextualizaron ese estímulo en una situación significativamente distinta: dos amigas chocan la mano,

²⁸ En la dinámica, los alumnos salían en grupos de tres personas. Una de ellas proponía un sonido para el cual los dos compañeros restantes debían crear un contexto o situación en el cual aparecía dicho sonido.

El potencial de la dramatización en el proceso de construcción de identidad en la adolescencia temprana

celebrando. Se ha producido una ruptura del esquema inicial: una transformación significativa (figuras 53 y 54).



Figura 54. La alumna da a sus compañeras el estímulo sonoro “plas”, acompañado de un gesto de golpear.



Figura 55. Las compañeras transforman el “plas” violento en un choque de manos entre amigas.

Como vemos, en este caso, la alternativa propuesta a la realidad violenta ofrecida supone una transformación significativa en la misma (figura 56).

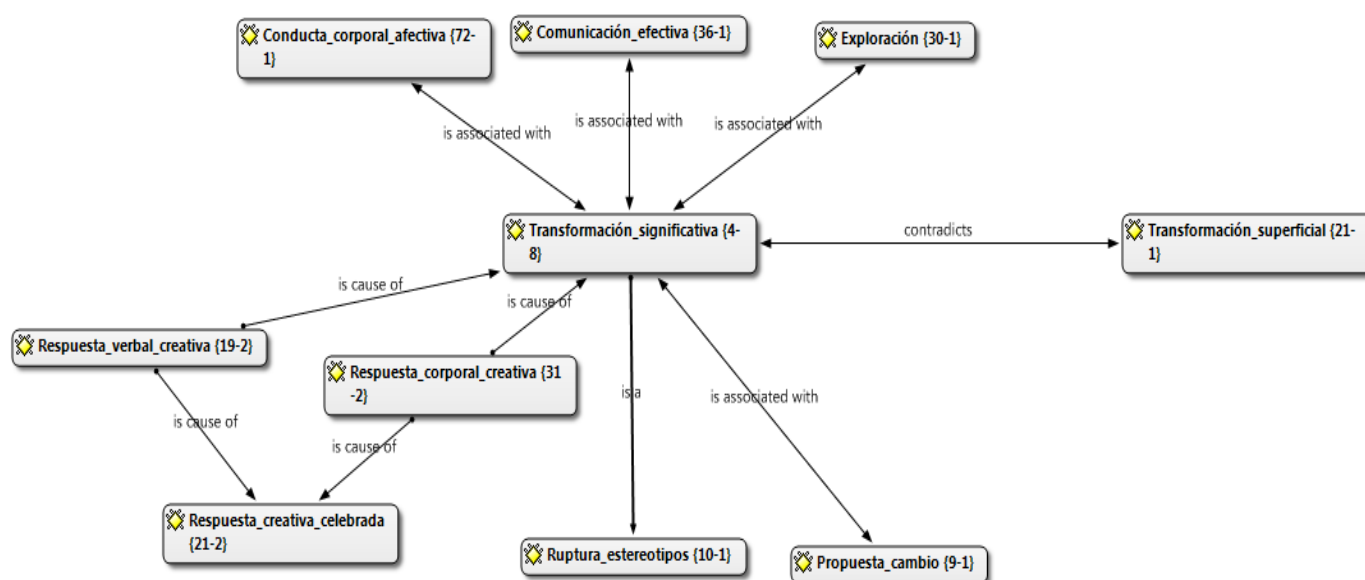


Figura 56. Vista en red: elementos relacionados con las transformaciones significativas

Es también cierto que las transformaciones significativas, es decir, que suponían un cambio en la percepción de la realidad propuesta, no siempre reflejaban un cambio positivo. A modo de puente entre los dos patrones de transformación (superficial y significativa) descritos, aparece la transformación crítica sin alternativa de cambio, como se muestra a continuación:

En este caso, un grupo de alumnos decidió que iba a realizar la dinámica de teatro imagen sobre el tema “dios”. La figura estática que adoptaron en primer lugar (figura 57), muestra una situación normalizada en la cual un alumno (subido en la mesa) representa a dios, una alumna representa al cura dando misa y tres alumnos se encuentran rezando.



Figura 57. Sesión 6, 2/2. Escena realizada ante el estímulo “mujer”.

Posteriormente, cuando se indicó al grupo que adoptara la imagen de lo que pasaba un momento antes de esa situación, los cambios supusieron una crítica a la realidad percibida por el alumnado, y se adoptaron los cambios que encontramos en la figura 58, representando ingesta de alcohol, abandono y violencia.



Figura 58. Sesión 6, parte 2/2. Modificaciones introducidas por el propio grupo respecto a su imagen original ante el estímulo “dios”.

Sin embargo, los cambios posteriormente introducidos no avanzan hacia una transformación de la realidad que representan críticamente, sino que se limitan a realizar modificaciones en ese mismo plano de realidad (ponen, por ejemplo, a llorar a las alumnas que dramatizaban la pelea). Como vemos, la falta de alternativas vuelve a cerrar un ciclo que implica resistencia al cambio (figura 59), y el alumnado, de forma

colectiva, se mantiene en lo que en términos de Castells es la identidad de resistencia, en la cual el grupo adopta posicionamientos contrarios a los que el sistema entiende como “correctos”, simplemente por resistencia, rechazo a los mismos, pero sin llegar a la creación de un proyecto común con el que se identifiquen.

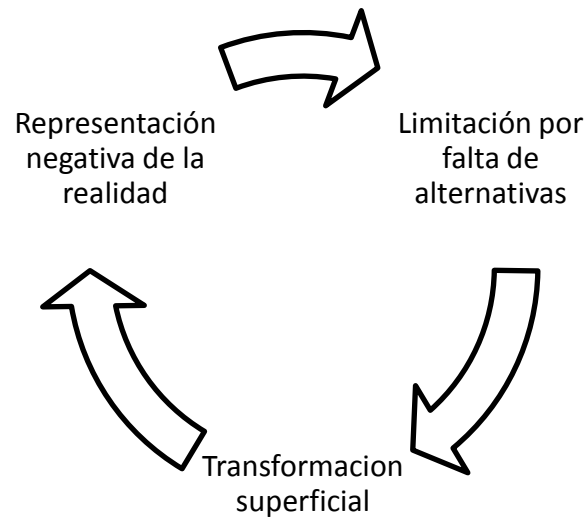


Figura 59. Relación entre tres elementos clave en la ausencia de transformación significativa

La violencia como base de la acción creativa: celebrada o invisible, pero presente.

Una de las categorías que con más fuerza ha emergido ha sido, sin duda, la violencia. Así, si en una primera aproximación el peso del análisis recaía en la violencia directamente ejercida, ya sea física o verbalmente, el avance del proceso de análisis de datos dio lugar a la emergencia de categorías muy diversas dentro del ámbito de la violencia no ejercida, pero sí potenciada, incitada y promovida por el grupo clase.

Dos elementos son clave en la interpretación de este fenómeno: la invisibilidad de ciertas conductas violentas, es decir, el mínimo grado de aparición de reacciones de reconocimiento ante la violencia que no se sitúa en el foco de la acción; y la celebración tanto de las conductas violentas directamente observables, así como de cualquier tema relacionado con la misma, ya sea en el plano de la acción o de la proyección hacia una situación hipotética. Ambos elementos dan lugar a que la base de la acción creativa tienda significativamente al acto violento, dando al tiempo una visión clara de la facilidad del alumnado en la representación de actos violentos, frente a la falta de alternativas para la representación de cualquier otra temática.

La primera reflexión, relacionada con la invisibilidad de las conductas violentas, queda especialmente patente en la primera sesión, en la cual la conducta solo se entiende como violenta cuando es física y directamente ejercida, mientras que la violencia de fondo pasa completamente desapercibida por el grupo clase así como por el docente:

[Sesión 1. “El caso de la Mandarina” – Pareja 2. Minuto: 4’04’’ – 4’11’’]

Dos alumnas pelean físicamente por conseguir la mandarina. Un grupo de alumnos observa la dinámica. La situación se desarrolla con naturalidad y sin intervención docente.

- *Alumna 6: ¡tírale al suelo!*
- *Alumno 2: ¡pégale un guantazo!*
- *Alumno 2: ... ¡hostión!*

Este ejemplo resulta representativo, pues aquí, la violencia de fondo –acaso más significativa que la violencia física presenciada como foco de la acción, por su clara intencionalidad de incitación- pasa desapercibida y no se entiende como conducta

violenta, sino únicamente y en mínimas ocasiones, como intromisión en la dinámica, siendo penalizada no por su carácter violento sino por supone una interrupción. Esta situación de violencia incitada pasa desapercibida a lo largo de toda la sesión, acompañada de las celebraciones de las conductas violentas. Si contextualizamos el fragmento anterior en un espacio más amplio de acción, vemos como la presencia de la violencia no es únicamente física (se percibe y celebra, siendo el foco de la acción), sino también verbal (expresiones violentas y amenazas, que pasan desapercibidas) y, especialmente, incitada (por el grupo de observadores):

[Sesión 1. “El caso de la Mandarina” – Pareja 2. Minuto: 3’31’’ – 4’25’’]

- *Alumna5: dame la puta mandarina.*
- *Alumna 4: y una mierda, para.*
- *Alumna 5: nos damos la mitad.*
- *Alumna4: ¿el qué?*
- *Alumna 5: nos damos la mitad.*
- *Alumna4: y una mierda.*
- *Alumna5: pues vale, pues entonces te la cojo.*
- *Alumnado: (risas).*
- *Alumna5: dame la mandarina.*
- *Alumno1: al suelo que la va a tirar...*
- ...
- *Alumna6: ¡tírale al suelo!*
- *Alumno2: ¡pégale un guantazo!*
- *Alumno 2: hostión...*
- *Alumno1: pégale, pégale...*
- *Alumna5: que me des la mandarina. Que me la des.*
- *Alumna4: que no, que te estoy diciendo que no.*
- *Alumno1: pégale...*

El hecho de celebrar e incitar la violencia, sumado al hecho de que la conducta violenta es la primera acción realizada, de forma inmediata, como respuesta por parte del alumnado, sitúa la violencia como base de todo el entramado de acciones, dentro y fuera de la realidad dramática.

En este sentido, un aspecto especialmente destacable es el hecho de que esta celebración y la consciencia de disfrute para con los temas y acciones violentas sí es reconocida por el alumnado, quien llega incluso a verbalizar la gran cantidad de ideas que le surgían a la hora de representar temas violentos o cómo ha disfrutado cuando han “hecho como que pegaban a x”:

[Sesión 6. Parte 2/2. Minuto: 24’18’’ – 24’34’’]

Estamos realizando el círculo de reflexión una vez finalizada la sesión de Teatro Imagen. Llegado el turno de uno de los alumnos este destaca la cantidad de ideas que tuvo en un momento de la sesión en el que unos compañeros adoptaron una estatua colectiva sobre el tema “violencia”.

- *Dinamizadora: Vale, ¿siguiente?*
- *Alumno 13: en violencia he tenido alguna que otra idea, por ejemplo, que le pusieran tumbado en el suelo y que este le pegara un tiro. En plan... (pone el gesto de una mano simulando una pistola apuntando hacia el suelo).*
- *Alumno 12: ¿yo? ¿por qué?*
- *Alumnado: ríen.*
- *Alumno 14: porque tú eres el que pega tiros.*
- *Alumno 13: porque, no sé. Bueno, cada uno con armas, cada uno con armas.*

Tiempo más tarde en esa misma sesión, otro alumno destaca el incidente como lo que más le ha gustado de la sesión, dando lugar a más conductas de violencia celebrada y proyectada:

[Sesión 6. Parte 2/2. Minuto: - 25’49’’ - 26’01’’]

- *Dinamizadora: ¿Algo que no te haya gustado o algo que sí te haya gustado?*
- *Alumno 4: cuando le estaban pegando una paliza a Alumna 2.*
- *Dinamizadora: ¿Eso que sí o que no?*
- *Alumno 4: que sí que me ha gustado.*
- *Alumnado: risas.*
- *Alumna 1: Bueno, alumna 2, ya sabes lo que te toca luego.*
- *Alumna 7: que pida bolis, que pida.*

Una segunda reflexión, va más allá de la violencia como acción (ya sea ejercida, celebrada o incitada), y se centra en la violencia como base de la acción creativa. Es decir, como alternativa por la que opta el alumnado sin estar en situación de tensión y necesidad de resolución de conflicto, es más, incluso por las que opta el alumnado en situación de relajación y cooperación. En este sentido, cabe reflexionar sobre si la alta frecuencia con la que el alumnado recurre a la representación de imágenes violentas cuando debe dar una respuesta creativa acaso refleje la presencia de la saturación de las mismas que recibe el adolescente, permitiendo que las opciones de actuación relacionadas con temas violentos sean mayores en número de alternativas, mejores en su ejecución y sean percibidas como exitosas por parte del alumnado.

Varias situaciones reiterantes son representativas de esta situación. En primer lugar, en las dinámicas de mayor duración, en las que el alumnado debía utilizar expresivamente su cuerpo durante varios minutos, sin presencia del

lenguaje verbal, la única alternativa frente a la implicación corporal limitada (movimiento único de extremidades) eran, o bien los patrones de movimiento (bailes comerciales, movimientos de series de televisión) o bien las imágenes violentas. Es así como en la dinámica de “El espejo”, en un clima de relajación y sin estar presente la violencia como tema, aparecieron imágenes que representaban armas en diversas ocasiones (figura 60, figura



Figura 60. Sesión 3 – Dinámica “El espejo”. Representación de armas en situación de relajación y movimiento libre [20’30’’]



Figura 61. Sesión 3 – Dinámica “El espejo”. Representación de armas en situación de relajación y movimiento libre [17’20’’]

61). Otro ejemplo lo vemos en la misma dinámica cuando el alumno que adopta el rol de actor se golpea a sí mismo para, siguiendo la dinámica propuesta, el alumno que ejerce como reflejo tenga que repetir la acción consigo mismo (figura 62 y figura 63).



Figura 62. Sesión 3. Dinámica de “El espejo”.



Figura 63. Sesión 3. Dinámica de “El espejo”.

En otras situaciones, esta violencia era representada conscientemente en relación con una proyección de futuro o de situación hipotética. Tal es el caso de la figura 64, en la cual se realizaba una actividad de estímulo-impulso-reacción, y ante el estímulo verbal “trabajo”, la posición adoptada por la pareja de alumnos fue de coger armas.



Figura 64. Sesión 5. Dinámica “estímulo-impulso-reacción”. Respuesta ante el estímulo verbal “trabajo” [11’42’]’]

Asimismo, también se proyecta como reacción en situaciones hipotéticas:

[Sesión 1. Dinámica “el caso de la Mandarina”. Minuto: 11’33’’ – 11’46’’]

La tercera pareja ha finalizado la dinámica sin resolución efectiva del conflicto. La dinamizadora explica la situación. Un alumno interviene.

- *Alumno 9: Pero es que, en un apocalipsis nuclear ¿tú te crees que te encuentras una mandarina que es para salvar a tu familia y te vas a parar a hablar con alguien?*
- *Dinamizadora: Vamos a ver a la última [pareja] y luego tenemos el debate.*

- *Alumno 9: ...yo no me paro a hablar con nadie, yo me voy y soy el tío más feliz.*
- *Alumno 4: Yo me lo cargo.*

La violencia proyectada y/o representada se suma así a las anteriores: violencia física, violencia verbal, violencia incitada y violencia celebrada.

Finalmente, cabe destacar que el lenguaje teatral se ha mostrado una vía especialmente interesante para la visibilización de tipos de violencia difícilmente visible en el uso de la palabra. Tal es el caso de la violencia simbólica, presente en imágenes como la que se muestra a continuación, en la cual los alumnos realizaban una dinámica de teatro imagen y uno de los alumnos es “modelado” con los brazos extendidos como alabando a dios, por un compañero, contra su voluntad.



Figura 65. Violencia simbólica.

Finalmente, resultan también representativos los momentos en los que la violencia (estructural, simbólica) aparecía ante la no reflexividad y reproducción acrítica de un modelo comercial inducido²⁹. Las relaciones establecidas entre las categorías emergentes en relación a la violencia se muestran en la siguiente vista de red:

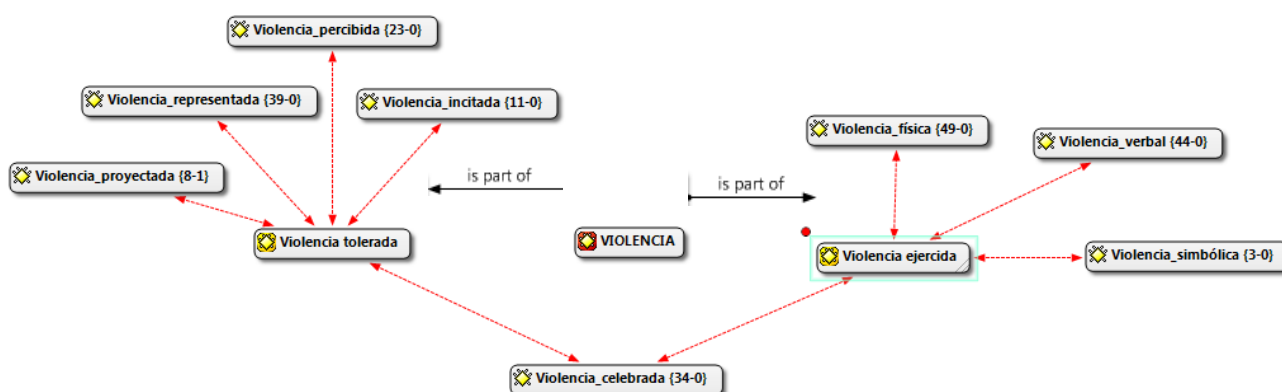


Figura 66. Vista en red: relaciones de la macrocategoría “violencia”

²⁹ Para ver un ejemplo consultar sesión 7[1] minuto 11’31’’ – 13’31.

“Ha estado guapo” o la falta de evaluación real: piedra angular de una identidad pasiva.

Tras cada actividad o, en función de la sesión, una única vez al final de la misma, se realiza una breve discusión sobre las dinámicas realizadas. Estas eran en parte guiadas por el alumnado, quien destacaba aquello que sentía necesario o quería compartir con sus compañeros, pero también se dedicaban unos minutos a preguntar al alumnado sobre cómo evalúa la sesión en sí y cómo evalúa su desempeño durante la misma. Para ambas preguntas, la respuesta se daba de forma inmediata y sin entrar en procesos de evaluación real, dando lugar a respuestas prototípicas como “divertido” o “bien”. Todas ellas se limitaban a la afirmación sin argumento posterior.

[Sesión 5. Parte 2/2. Evaluación final de la sesión. Minuto: 17’37’’ – 18’14’’]

- *Dinamizadora: ¿Qué te ha parecido?*
- *Informante 2: ha estado guapo.*
- *Dinamizadora: ¿Ha estado guapo?*
- *Informante 3: esas son todas las frases de Informante 15.*
- *Dinamizadora: ¿alguna aportación más?*
- *Informante 2: no*

La falta de reflexividad, sí es cierto, era más característica de ciertos informantes, los cuales la evitaban incluso ante el avance del grupo hacia otro tipo de crítica:

[Grupo de discusión 1/2. 18:11]

- *Dinamizadora: Vale, perfecto. Me gustaría saber cómo os habéis sentido, más allá de en las actividades concretas, en general, a lo largo de la experiencia.*
- *Informante 2: divertido.*
- *Dinamizadora: ¿Te has sentido “divertido”?*
- *Informante 2: Mejor que estar en clase de lengua...*
- *Informante 8: En clase de lengua estábamos*
- *Informante 4: Hombre en clase de lengua de normal tampoco hacemos libro y tal.*
- *Informante 7: no, hacemos ordenador.*
- *Informante 2: Sí pero aburre.*

- *Informante 4: a ti te aburre todo informante 2.*
- *Informante 8: sí, sí...*
- *Informante 6: ha sido diferente porque lo que hacen en todas las materias es dar el libro.*
- *Informante 2: que estaba guapo y ya está.*

Esta actitud se repite en la práctica totalidad de las ocasiones, a través del uso de “ha sido divertido”, “ha sido distinto” y “ha estado bien”. En el paso a la autoevaluación, la situación no es diferente: se da una respuesta inmediata, contraria a la reflexión, y se da una respuesta positiva-neutral.

[Sesión 4. Parte 1/2. Evaluación de la actividad “El bosque de sonidos”. Minuto: 19’45’’ – 19’52’’]

- *Dinamizadora: ¿Sentías que trabajabas al máximo, pero sin pasarte?*
- *Informante 9: Sí*
- *Dinamizadora: ¿Hubieras podido hacerlo un poco más...?*
- *Informante 9 (interrumpe): No, yo creo que así está bien.*

Como vemos, las respuestas se dan de forma inmediata, sin proceso previo de reflexión y sin argumentación. Este es el esquema de respuesta más repetido a lo largo de la experiencia, aunque en ocasiones la argumentación iba de la mano de la falta de alternativas percibida o la inculpaación externa:

[Sesión 3. Parte 2/2. Evaluación de la actividad “El hipnotismo colombiano”. Minuto: 39’04’’ – 39’15’’]

- *Dinamizadora: ¿Estabais trabajando al máximo vosotros?*
- *Informante 13: Sí.*
- *Dinamizadora: ¿Quién era el reflejo?*
- *Informante 13: este.*
- *Informante 14: yo*
- *Dinamizadora: ¿sentías que estabas trabajando al máximo de tus posibilidades?*
- *Informante 14: sí, pues es que si baja la mano así me voy a caer.*

No obstante, en el caso de la evaluación para con el propio desempeño de la tarea, vemos que esta se acompaña de dos categorías: la justificación del comportamiento propio y/o la inculpación externa, bien a un compañero o bien a la actividad en sí. En menores ocasiones, reaparece nuevamente la falta de alternativas, en este caso percibida y no demostrada por parte del propio alumno. Estas situaciones suponen un nuevo obstáculo para la transformación significativa, pues evitan la reflexión real sobre los procesos vividos, así como la exploración de las propias actividades en búsqueda de nuevas posibilidades, esenciales para el cambio (figura 67).

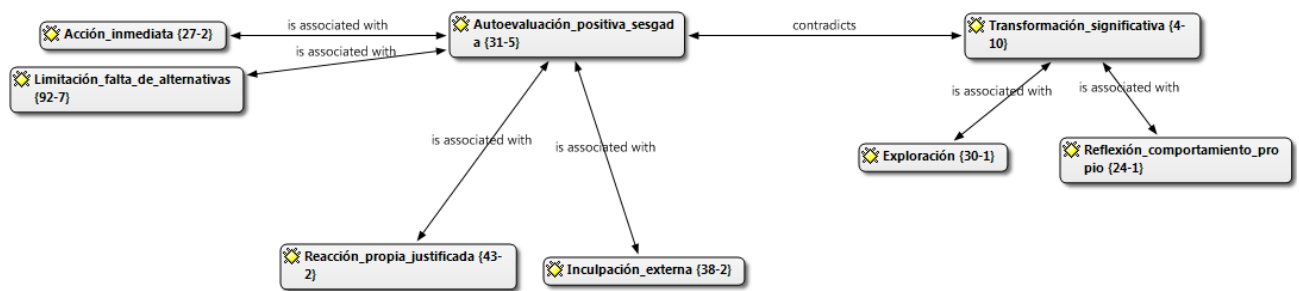


Figura 67. Vista en red: elementos relacionados con el autoevaluación positiva sesgada

La falta de evaluación y autoevaluación real se considera una de las claves para la comprensión de la resistencia al cambio que venimos tratando.

Cabe destacar, por otra parte, que esta ausencia de reflexividad percibida durante las sesiones en los propios diálogos creados se modifica en cierta medida en los grupos de discusión, en los cuales sí podemos apreciar acercamientos a una autoevaluación real y reflexiva:

[Grupo de discusión 1/2. 18:4]

- *Informante 3: a mí me gustó la de la mandarina.*
- *Alumnado: risas.*
- *Informante 4: ...porque*
- *Informante 5: porque me tiraste*
- *Alumnado: (risas)*
- *Informante 3: No (risas) porque me di cuenta de que a pesar de, a ver, yo que... yo pensaba que tenía que ir a por la mandarina y ya está y después me di cuenta de que tendría que haber pensado. Y pues...*

- *(Informante 5 le da palmadas en la espalda a informante 4. Informante 4 e informante 5 ríen y se abrazan)*

[Grupo de discusión 1/2. 184:194]

(...)

- *Informante 3: es como que no piensas en el otro ¿sabes?*
- *Informante 1: nadie lo piensa.*
- *Informante 8: yo pensaba “tienes que coger la piel de la mandarina”*
- *Informante 3: yo solo necesito algo y si..., yo, por ejemplo, yo necesitaba la piel pues, pues le curaba, yo qué sé, a mi primo, y luego me como la mandarina y ya está. Y al otro que le den un poco. Pero luego... vamos que solo piensas en ti. Piensas, pues lo siento mucho pero yo quiero salvar al mío.*

[Grupo de discusión 1/2. 18:21]

(...)

- *Informante 1: es que si te preguntan dices que tienes diálogo pero en el momento de la verdad no tienes diálogo. Tu coges y, sabes, haces lo mejor para ti.*
- *Informante 4: el otro que se muera.*
- *Informante 7: piensas sobre lo tuyo y no te das cuenta de que los demás tienen otro problema.*

Del mismo modo, esta reflexión pasa en los grupos de discusión a apreciar diferencias entre las actuaciones de los informantes dentro de una misma dinámica:

[Grupo de discusión 1/2. 18:5]

- *Informante 5: Pues a mí, eh... como a Alumno 3, también me gustó la de los vampiros porque era algo muy raro, como que sacabas ahí todo tu potencial... para morder a los demás. Pero otros como que se protegían y escondiéndose. Otra, como yo, se escondía siendo vampiro (ríe).*

...

- *Informante 7: sí a mí la que más me ha gustado ha sido la de los vampiros. Porque en realidad no pensabas mucho sino, como tenías los ojos vendados, cerrados, hacías lo que... lo que podías. Y yo cuando era vampiro primero intenté morder y luego dije, “vale, vale... pues ya paro” y me senté (ríe).*
- *Informante 6: (ríe)*
- *Informante 7: y después también cuando estaba con Informante 2 y con Informante 13 pues les dejé para que no se unieran al mal y yo me fuera a otro lado.*

Finalmente, esta reflexión queda limitada por la falta de alternativas percibida para actuar de otro modo:

[Grupo de discusión 1/2. 18:12]

- *Informante 8: Lo de la mandarina*
- *Dinamizadora: ¿lo de la mandarina informante 8?*
- *Informante 8: Sí, por la sociedad individualista.*
- *Dinamizadora: La sociedad individualista...*
- *Informante 8: sí, pero sigo siendo individualista.*

Y, en caso de aparecer propuestas de cambio, se realizan en forma de crítica o queja, no proyectadas hacia el futuro ni extrapolando la realidad ficción a la realidad social actual:

[Grupo de discusión 2/2. 19:5]

- *Informante 2: y que, con lo de la mandarina, cada uno pensaba que era para él, y hay gente que no hablaba con el otro que estaba delante. Y lo de los vampiros, que cada uno se iba por un sitio. Que por ejemplo no se cogían, no decían que “me encuentro contigo, te cojo de la mano y nos vamos a esconder tú y yo”. Cada uno se escondía solo. Para que si le muerden al otro, no le muerdan a él también, que le pille un diablo.*

Como vemos, los temas relativos a la sociedad se suman a estas reflexiones sobre el comportamiento propio en los grupos de discusión, cuando la detección del

comportamiento violento, individualista o estereotipado es clara y directa, llegando a plantear alternativas, nuevamente, a modo contrafáctico, en relación a aquello que podrían haber hecho en el momento, y no hicieron. Asimismo, la limitación que cierra el debate es la falta de alternativas, quedando en el plano descriptivo de una realidad que nos les gusta, pero es así:

[Grupo de discusión 1/2. 18:15]

- *Dinamizadora: Por ejemplo, si yo llego el primer día aquí y digo “a ver: el papel de la mujer en la sociedad actual, debatid” ¿qué creéis que hubiera pasado?*
- *Alumna 5: pues... no sé, algo malo, algo bueno, no sé.*
- *Alumna 4: algo...*
- *Alumno 2: ni idea...*
- *Investigadora: ¿creéis que como grupo hubierais expresado que “las mujeres se representan por ir a la peluquería”*
- *Alumnado: (ríen)*
- *Alumna 5: Jo es que es verdad...*
- *Investigadora: ¿...lo hubiéramos expresado verbalmente?*
- *Alumnado: no*
- *Alumna 5: es que es lo primero que se te ocurre.*
- *Alumna 6: y con mujer (pone la posición que pusieron en la sesión, con la mano detrás de la nuca y la cabeza ladeada).*
- *Alumna 7: (pone la misma posición).*
- *Alumnado: ríen.*
- *Alumna 4: o Alumno 2 haciendo así (pone un gesto exagerado con la mano retirándose el pelo de la cara y el otro brazo extendido con la mano hacia abajo).*
- *Alumna 6: o así como si tuviesen falda (mueve los dos brazos a la altura de la cadera como una tela que se mueve).*
- *Investigadora: Claro... qué posiciones hacíamos, ¿eh?*
- *Alumna 5: A ver, en los chicos eran “ahá, ahá” (hace gestos de pose femenina estereotipada) y...*

- *Alumna 6: (interrumpe) pero es que no todas las chicas son así (extiende el brazo izquierdo dejando caer la mano desde la muñeca) ni así (extiende el brazo derecho dejando caer la mano desde la muñeca).*
- *Alumna 5: y no*
- *Alumna 7: es que es eso.*
- *Alumna 6: las chicas también pueden trabajar de...*
- *Alumna 5 y alumno 8 (a la vez): obreras*
- *Alumna 6: ...de policías. Pueden estar así (pone las dos manos con los dedos entrelazados y los índices extendidos hacia el frente, como apuntando con una pistola). No tiene que ser todo... (hace los gestos de pose femenina estereotipada).*
- *Alumna 5: políticas.*
- *Alumna 4: ya pero en el momento nosotros hicimos otra cosa.*
- *Alumno 8: o simplemente podía estar (se queda normal).*
- *Alumna 1: lo que pasa es que somos machistas y ya está.*
- *Alumna 5: sí (ríe).*

En el caso del debate sobre la presencia de los estereotipos masculinos a lo largo del taller, se repite de nuevo la secuencia:

[Grupo de discusión 1/2. 18:19]

- *Alumna 7: en cambio los hombres también pueden ser...*
- *Alumna 4: en cambio todos los hombres salían así (levanta un brazo “sacando músculo”).*
- *Alumna 5: y los hombres podían tener barriga cervecera ¿vale?*
- *Alumna 7: y hacíamos todos así (levanta el brazo doblado “sacando músculo”) y no tiene que ser así.*
- *Alumna 1: no todos los hombres son así.*
- *Alumno 8: ya está, que es que tenemos un estereotipo del hombre y un estereotipo de la mujer.*
- *Alumna 4: sí.*

Como vemos, aparece así en diversas ocasiones el patrón: representación de la realidad - detección de estereotipo – visión negativa de la realidad y/o crítica social – limitación por falta de alternativas percibida – aceptación/resignación (figura 68).

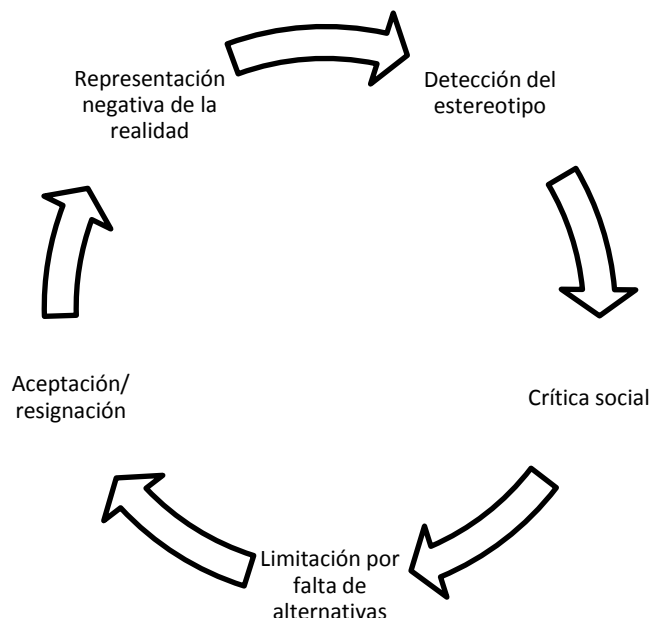


Figura 68. Ciclo de elementos clave en la ausencia transformación de los estereotipos

Este ciclo, repetido especialmente en las últimas fases del programa, se sitúa como una de las claves comprensivas para este estudio de caso, pues lo encontramos tanto en el plano de la realidad dramática como en el plano de la realidad aula, y transferido a la propia percepción del alumnado como miembro activo de la sociedad a la que pertenece, aspecto este último que comentaremos en mayor detalle en el apartado de restitución al campo. Cabe finalizar, no obstante, con un último ejemplo del ciclo emergente explicado:

[Sesión 7, parte 2/2. Dinámica “La Máquina”³⁰ – tema: “Nuestro instituto”. Minuto: 22’26’’ – 27’09’]

- *Dinamizadora: vamos a ser una máquina de este instituto. Primer engranaje (Informante 13): un movimiento, un sonido.*
- *Informante 13: La tarea, la tarea, la tarea (subiendo y bajando el brazo a la altura del hombro y señalando con el dedo índice).*

³⁰ En esta dinámica, cada alumno era un engranaje de una máquina. Realizamos diferentes propuestas del alumnado (Máquina del tiempo, máquina de “hacer chuches”, máquina de la guerra). Finalizamos con dos máquinas: la de “este” instituto y, tras esta, la del instituto que nos gustaría que fuera.

- *Dinamizadora: algo más breve, ¿un sonido?*
- *Informante 3: ¡castigado! ¡castigado!*
- *Informante 6: ¡copias! ¡copias!*
- *Informante 8: ¡amonestación! ¡amonestación!*
- *Dinamizadora: dejadle pensar, chicos.*
- *Informante 13: shh! Shh! Shh!...*
(manteniendo el movimiento de señalar –figura 69).

(Los alumnos comienzan a sumarse como engranajes de la máquina, cada uno con un movimiento y un sonido).

- *Informante 3: oh, oh, oh... (se coloca frente a Informante 13, levantando ligeramente los brazos hacia los lados, separándolos del tronco –figura 70).*
- *Informante 7: el que se duerme en clase (hace el sonido de un ronquido, silbando al exhalar el aire, y se coloca junto a Informante 3, colocando la cabeza sobre los brazos cruzados al frente, simulando que duerme –figura 71).*
- *Informante 2: el aburrimiento (se coloca al otro lado de Informante tres) “bua, bua, bua...”*
- *Informante 9: el que fastidia a sus compañeros (se coloca junto a Informante 7, que “duerme” y comienza a pincharle con el dedo índice en el costado –figura 72).*



Figura 69. Sesión 7, 2/2. Primer engranaje de la máquina “nuestro instituto”: ¡la tarea! ¡la tarea!



Figura 70. Sesión 7, 2/2. Segundo engranaje de la máquina “nuestro instituto”: Oh, oh, oh...



Figura 71. Sesión 7, 2/2. Tercer engranaje de la máquina “nuestro instituto”: “el que se duerme”.



Figura 72. Sesión 7, 2/2. Cuarto engranaje “el aburrimiento” (alumna de la derecha) y quinto engranaje “el que fastidia” (alumno de la izquierda).

- *Informante 5: la que te manda a la biblioteca*³¹(se coloca junto a *Informante 13*, levantando el brazo a la altura del hombro y señalando hacia fuera con el dedo índice extendido) ¡fuera! ¡fuera! ¡fuera!... (figura 73)
- *Informante 16: la ventana por la que miran los alumnos* (se coloca con los brazos en ángulo de noventa grados doblados hacia arriba simulando un cuadrado)
- *Informante 4: el pájaro con el que se distraen los alumnos que miran por la ventana* (se coloca detrás de *informante 16*, con las manos abiertas en las mejillas) pío, pío, pío...
- *Informante 10: el timbre* (se coloca junto a *informante 13* levantando los brazos) riiin, riiin, riiin.
- *Informante 1: a la que mandan a la biblioteca* (se coloca de cara a los alumnos que aún quedan como observadores, y mueve el brazo despidiéndose) adiós, adiós, adiós... (figura 74).
- *Informante 14: la puerta* (se coloca frente al *informante* que hace de timbre) “clas, clas, clas”.
- *Informante 11: el que fastidia al que fastidia* (se coloca junto a *Informante 9*, y le pellizca la nuca – figura 75).



Figura 73. Sesión 7, 2/2. Sexto engranaje “la que te manda a la biblioteca”: ¡fuera! ¡fuera! ¡fuera!



Figura 74. Sesión 7, 2/2. Séptimo engranaje (la ventana por la que miran los alumnos), octavo engranaje (el pájaro con el que se distraen), noveno engranaje (el timbre), décimo engranaje (la que es expulsada) “adiós, adiós, adiós”.



Figura 75. Sesión 7, 2/2. Fragmento de la máquina: engranajes “el que se duerme en clase”, “el que fastidia” y “el que fastidia al que fastidia”.

³¹ En el centro escolar, los alumnos expulsados de clase en horario lectivo son mandados a la biblioteca, que funciona como “sala de castigados”.

- *Informante 12: La conserje (se coloca junto a los compañeros que hacen de timbre y puerta).*
- *Informante 4: Otra profesora (se coloca, de brazos cruzados, junto a la profesora de la biblioteca).*
- *Informante 15: Otra alumna castigada (se coloca, haciendo el mismo movimiento junto a la compañera que hace de alumna expulsada) adiós, adiós, adiós...*

(Se mantienen todos los engranajes funcionando durante un minuto, se desconecta al primer engranaje y progresivamente todos dejan de funcionar).

Como vemos, la representación de la realidad se centra en elementos negativos, métodos punitivos y estados anímicos como el aburrimiento. Los únicos elementos neutros que aparecen, tales como “la puerta” (informante 14), “el timbre” (informante 10), “la ventana” (informante 16) o “la conserje” (informante 12), están relacionados con la salida del centro. Los movimientos predominantes son de imposición y los sonidos predominantes “¡shh!” (informante 13), “oh...” (informante 3), “bua...” (informante 2), “¡fuera!” (informante 5) y “adiós” (informante 1). La representación de la realidad, saturada de aspectos negativos, refleja una percepción nefasta de la comunidad educativa de la que forman parte.

Si retomamos la figura del ciclo emergente fruto del análisis, nos encontramos en la primera etapa, de representación negativa de la realidad. El diálogo posterior a la dinámica dio paso a las siguientes fases: detección del comportamiento mecanizado y posterior crítica social. Tras ello, la propuesta es la siguiente: crear la máquina del instituto que nos gustaría que fuera:

[Sesión 7. Parte 2/2. Dinámica “La Máquina³²” – tema: “El instituto que nos gustaría que fuera”. Minuto: 27’09]

- *Informante 11: (se coloca en el centro, con los brazos estirados a los laterales y únicamente realiza un gesto facial, de mover la boca forzosamente a la vez que reproduce un chirrido). Iiii, iiii, iiii...*

³² En esta dinámica, cada alumno era un engranaje de una máquina. Realizamos diferentes propuestas del alumnado (Máquina del tiempo, máquina de “hacer chuches”, máquina de la guerra). Finalizamos con dos máquinas: la de “este” instituto y, tras esta, la del instituto que nos gustaría que fuera.

- *Informante 3: (se coloca al lado de informante 11, con un movimiento leve de brazo con el puño cerrado y balanceo, dice sin énfasis) bien, bien, bien.*
- *Informante 16: (se coloca al otro lado de informante 11, levantando el puño por encima de la altura de la cabeza) uh, uh, uh... (figura 76)*
- *Informante 7: el que juega con el móvil (se sitúa al lado de informante 3, formando una fila, y junta las manos moviendo los pulgares como si tecleara en un teléfono móvil).*
- *Informante 15: la música (se coloca en la fila y no emite sonido ni movimiento).*
- *Informante 10: el que pone positivos (se coloca a continuación y, levantando el brazo, señala repetidas veces hacia delante con el dedo índice extendido) ¡positivo! ¡positivo! ¡positivo! (figura 77)*
- *Informante 2: el entretenimiento (se coloca junto a Informante 15, moviendo el brazo con el puño cerrado hacia arriba a la altura de los hombros). Eh, eh, eh...*
- *Informante 14: la que se divierte (se coloca junto a informante 15 y hace movimientos imitando que baila) e, e, e...*
- *Informante 11: el que juega al móvil con el que juega al móvil (se sitúa junto al compañero que dramatiza jugar al móvil, agacha la cabeza,*



Figura 76. Sesión 7, 2/2. Primeros engranajes de la máquina del instituto “que nos gustaría que fuera”. Sonidos “iii”, “bien” y “uh”.



Figura 77. Sesión 7, 2/2. Engranajes de la máquina del instituto “que nos gustaría que fuera”. El que juega al móvil, el que pone positivos, la música, el entretenimiento, la alumna que se divierte.



Figura 78. Sesión 7, 2/2. Engranajes de la máquina del instituto “que nos gustaría que fuera”: el que juega al móvil, el que pone positivos, el que juega al móvil con el que juega al móvil.

junta las manos y mueve los pulgares). (figura 78).

El resto de alumnas de incorporan a la máquina sin una función clara como engranajes y repitiendo el mismo movimiento de levantar el brazo hacia arriba. Los alumnos continúan descoordinados y en grupos diferenciados, sin llegar a coordinarse. Algunos paran de hacer su movimiento y su sonido. Se continúa durante un minuto, se finaliza la dinámica.



Figura 79. Sesión 7, 2/2. Falta de alternativas demostrada e imitación de compañeros.



Figura 80. Sesión 7, 2/2. Falta de interés en la realización de la dinámica.

Como vemos, el ciclo se cierra con la falta de alternativas a la realidad originalmente representada como negativa y finaliza o bien perdiendo el interés en la dinámica (figura 80) o bien realizando patrones de movimiento prototípicos, sin significación real.

De esta dinámica –que lleva a recordar las palabras de Adorno (1993) según las cuales la escuela sigue siendo “casi el prototipo de la alienación social” (p.35)-, emergen una serie de claves comprensivas, y aplicables de forma general al conjunto de las experiencias que se enmarcan en el mismo ciclo ya comentado:

En primer lugar, el resultado final de los ejercicios que únicamente buscan imitar la realidad tal-como-es, se realizan con un mayor grado de armonía, coordinación y originalidad, elementos que quedan reflejados, por ejemplo, en los roles que adoptaba el alumnado de manera conjunta en la primera máquina, tales como la ventana por la que miran los alumnos (informante 16) y el pájaro con el que se distraen al mirar a través de la ventana (Informante 4) o como el triplete timbre-puerta-conserje (informantes 10, 14 y 12 respectivamente). Estos elementos originales y con necesidad de cooperación no aparecen en las dinámicas en las que se plantea al alumnado la transformación de esa realidad.

Asimismo, la falta de originalidad también aparece como un aumento de las conductas de imitación de los compañeros, así como en la repetición del alumnado de sus propias propuestas (realizadas en la máquina anterior). Vemos en este sentido cómo el mismo informante que en la primera máquina es “el que molesta al que molesta” es en la segunda “el que juega al móvil con el que juega al móvil” (informante 11), del mismo modo que el informante que fuera “el aburrimiento” en la primera máquina, es “el entretenimiento” en la segunda (informante 2).

En segundo lugar, un contraste significativo entre las dinámicas de representación de la realidad tal-como-es y las dinámicas de proyección de otra realidad posible, es la ausencia de verbalización en las segundas, frente a la verbalización clara y directa en las primeras. Siguiendo con nuestro ejemplo, vemos cómo las verbalizaciones que acompañan a los diferentes movimientos en la primera máquina son claras y directas (“adiós”, “castigado”, “fuera”) y surgen incluso diversas propuestas de entre las cuales el alumnado elige (“amonestación”, “copias”, “la tarea”), sin embargo, en la segunda máquina vemos como, salvo en el caso de “bien” (informante 3) y “positivo” (informante 10), el resto de producciones son únicamente sonidos, tales como “wi”, “i”, “eh”, que no se relacionan con una actividades o una propuesta de cambio claro, reflejando, precisamente, la falta de alternativas a la realidad negativamente representada.

Por último, en tercer lugar, una de las claves esenciales es la repetición de los mismos esquemas o patrones de pensamiento en las dinámicas de representación de la realidad tal-como-es frente a aquellas de proyección de otra realidad posible. El cambio es interpretado como la realización de lo opuesto a lo inicialmente representado, pero sin romper el esquema inicial y, por tanto, sin alcanzar una transformación significativa. Un ejemplo de gran fuerza expresiva de esta situación nace de la representación del rol de profesor en su instituto real, con una percepción muy negativa por parte del alumnado, y el instituto deseado por los informantes. En el primer caso, el Informante 13 realizaba un movimiento de brazo, estirándolo hacia el frente con el dedo índice extendido, y diciendo “¡shhh!” (figura 81), por su parte, en el momento de representar la figura del profesor en el instituto que les gustaría que fuera, se repite exactamente el mismo patrón de movimiento (informante 10), y simplemente se cambia el sonido por “positivo”, manteniendo la estructura desigual educador-educando, la unidireccionalidad del conocimiento y las técnicas conductistas (figura 81).



Figura 81. Sesión 7, 2/2. Representación del rol de profesor en la realidad tal como es percibida por el alumnado.

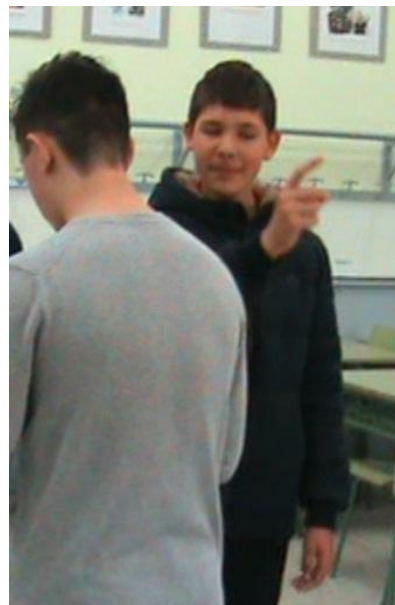


Figura 82. Sesión 7, 2/2. Representación del rol del profesor en la “otra realidad posible” creada por el alumnado.

En relación con la teoría de Castells (2004), esta dinámica es un claro ejemplo de la adopción de una identidad de resistencia frente a la identidad legitimadora, establecida por el sistema. Vemos como la respuesta del alumno a esa realidad, ese instituto, que podría ser y no es, es una reacción que busca contradecir, rechazar, lo que entienden está impuesto por el sistema, pero no alcanza la identidad proyecto que permitiría redefinir su posición en la sociedad, transformando la estructura social. Se siguen moviendo, como vemos, en un juego de opuestos, de contrarios, que oscilan entre un extremo y otro de un mismo esquema dual. Estas claves son transferibles a lo sucedido con la realización de la máquina de la guerra (originalidad, coordinación, mayor número de ideas, cooperación) frente a la máquina del amor (elementos recurrentes y repetitivos, falta de coordinación, falta de originalidad, falta de ideas, falta de interés).

11. Restitución al campo:

El proceso de restitución al campo, en el cual se devolvían los resultados obtenidos tras el análisis de datos a los informantes, comenzó marcado por los mismos esquemas de pensamiento y actuación que se habían venido repitiendo durante la implementación del programa. Todo ello se realizó bajo la guía del póster realizado (figura 83) para procurar un acercamiento adaptado al alumnado de segundo de Educación Secundaria Obligatoria (consultar anexo 4 para una versión ampliada).



Figura 83. Póster realizado para guiar el debate en la devolución al campo.

Además, el debate se complementó destacando fragmentos de las narrativas personales³³ y de los grupos de discusión que denotaban juicio crítico y detectaban comportamientos estereotipados, violentos e individualistas.

De la realidad dramática a la realidad social:

Un aspecto en el cual se incidió especialmente fue en aquellos momentos en los que el alumnado realizaba una extrapolación ficción-realidad para reflexionar sobre aspectos de la sociedad en la que vivimos:

“Estamos en un mundo individualista en el que todo el mundo piensa en sí mismo y en su propio beneficio y que no se mira a nadie. Entonces, el más fuerte puede a los demás y los demás que se fastidien” (Grupo de discusión 2/2. Informante 11).

“A mí lo que más reflexión me ha dado es lo de la mandarina. Porque me ha hecho ver que el mundo... que fuera unicornios, fuera arcoíris y fuera ese rollo, y que no nos relacionamos como personas. Por ejemplo, ahora pasa lo de la mandarina y no nos paramos a decir: ¿qué necesitas? No, coges la mandarina y te vas. Hay una relación que solo se preocupa uno por sí mismo, no por lo de los demás, que es lo que nos enseñan desde pequeños” (Grupo de discusión 2/2. Informante 16).

“Pensamos que solo pueden hacer esas cosas pero en realidad pueden hacer un montón de cosas. Una mujer puede trabajar de cualquier cosa... como un hombre. No necesita ni peinarse ni nada. Que nos representamos así porque nosotros solo pensamos en eso, en el aspecto físico, no en lo que tienen dentro ni en lo que pueden hacer cada uno.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 13).

“El ejercicio de la violencia me ha hecho reflexionar porque hay muchos niños a los que les hacen bullying o personas adultas a las que les agreden

³³ Las narrativas personales se encuentra íntegramente en el anexo 2.

sin ningún motivo (...) Nos ha ayudado a ver cómo es la sociedad en realidad”. (Narrativas personales – Informante 5³⁴).

“La actividad que más me ha hecho reflexionar fue la de los espejos, el cómo alguien debía manejar al otro, como pasa actualmente.” (Narrativas personales – informante 7).

“Me he dado cuenta de que en algunos aspectos (mujer, violencia, etc.) siempre tenemos una idea que puede que para algunas personas, no es que estén en contra, sino que no es como a nosotras nos parece. Creo que en eso influye la sociedad en la que estamos.” (Narrativas personales – informante 9).

“Me he dado cuenta de muchos estereotipos que tenemos, de lo superficiales y egoístas que podemos ser, de cómo de primeras y sin pensarlo hacemos cosas que luego nos parecen ilógicas (...) Creo que esto ha servido (...) analizarnos a nosotros mismos, a nuestra forma de pensar, la forma de pensar de los demás, de la sociedad y de sus roles ya impuestos.” (Narrativas personales – informante 15).

Estos fragmentos, que denotan el potencial de las técnicas de dramatización utilizadas como promotoras de la reflexión y el pensamiento crítico, sirven para ejemplificar el progreso del alumnado en la vivencia desde pensar que carecía de todo interés a la extracción de conclusiones aplicables a cómo entienden y viven su día a día en el mundo (*“al principio esto me parecía una estupidez, pero, en las demás sesiones me empecé a dar cuenta de que esto servía mucho (hemos aprendido a conectar con la otra persona y a entenderlo”* - Narrativas personales, informante 3).

El alumnado, hasta este momento de la devolución al campo, reafirma su posición crítica.

³⁴ La numeración de los informantes en las narrativas personales se ha adjudicado de forma aleatoria y no se corresponde con la numeración en el resto del trabajo de campo, puesto que estas fueron entregadas de forma anónima.

Las vivencias personales

Las narrativas personales, debatidas en la devolución al campo, fueron una extraordinaria herramienta de acercamiento a las vivencias del alumnado sobre su propia experiencia, permitiendo no solo conocer qué partes de lo vivido dentro de la realidad dramática extrapolaban a la sociedad actual, como hemos visto previamente, sino también para conocer la interpretación personal que ellos hicieron de sus propias reacciones desde una perspectiva más profunda. Un ejemplo representativo se da en relación a la interpretación que un informante relata sobre cómo reaccionaron en una dinámica de estímulo-impulso-reacción ante el estímulo verbal “refugiados”, pues desde fuera dio la impresión de que se estaba estableciendo un vínculo superficial con el estímulo de representación sin conexión con la crisis humanitaria actual (figura 84, figura 85), y sin embargo el informante afirma *“En el tema de los refugiados, adoptamos cada uno de la clase una postura diferente de el mundo se me viene encima y cosas así por el estilo”* (Narrativas personales – Informante 2). Estos fragmentos que incluyen claves interpretativas fueron también llevados a la restitución al campo.



Figura 84. Sesión 5, parte 2/2. Reacción física ante el estímulo verbal “refugiados” (I)



Figura 85. Sesión 5, parte 2/2. Reacción física ante el estímulo verbal “refugiados” (II)

Contrastando impresiones

Como parte de la devolución al campo se buscó también contrastar si los cambios percibidos por algunos informantes, quienes los destacaban o bien en las narrativas o bien en los grupo de discusión, eran igualmente percibidos por el resto de informantes. Algunos de estos cambios percibidos son los siguientes:

“Pues yo creo que hemos cambiado un poco el pensamiento, porque antes solo pensábamos en ti mismo y que si tú estabas bien los demás tenían que estarlo, y ahora en vez de pensar sólo en ti también pensamos en los demás.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 9).

“En el instituto no suele haber confianza con la mayoría de la gente. Entonces, cuando haces la actividad y la haces con algún compañero o algo es porque tienes confianza en él y la realizas.” (Grupo de discusión 1/2. Informante 6).

“Al principio se vio que éramos todos muy... individual. Hacia nosotros solo, pensando en nosotros (...) Pero luego ya, pasando más actividades, ya se vio que cooperábamos, que cooperábamos entre nosotros. Y entonces nos ayudábamos y salían mejor las cosas”. (Grupo de discusión 2/2. Informante 10).

“Creo que estas actividades han actuado positivamente en nuestra autoestima. Como personas y como grupo.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 16).

“Creo que hemos aprendido a estar con todas las personas y a entender su pensamiento y lo que piensan.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 8).

“Antes éramos tacaños, independientes, cabeza dura... y esto nos ha hecho ver la realidad.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 16).

“Al principio íbamos todos como más individuales y no contábamos con la opinión de nadie. Si yo quiero hacer esto, pues lo hago. Pero, a medida que, cuando hemos estado trabajando y eso hemos empezado a ver las cosas como que somos una clase, que todos tenemos que tener en cuenta a todos, que nuestra opinión solo es una más, que hay quince más. Que no...

que por mucho que nosotros digamos una cosa y que los otros piensen otra, pues tenemos que cooperar como una clase. Que nos llevamos mucho mejor entre todos.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 9).

“Hemos conseguido mimetizarnos con los cuerpos lo que quiere decir que hemos conectado. Ha sido útil porque así nos hemos abierto y ahora tenemos mejor compañerismo.” (Narrativas personales – Informante 4).

El grupo coincidió en la mejora del compañerismo, la confianza y el clima del aula, no obstante, sí se apreciaba deterioro en esa mejora desde las últimas sesiones hasta el momento en el cual se realizó la restitución al campo (un mes después). Estos aspectos de mejora de las dinámicas de grupo no dieron lugar a mayor discusión, mostrándose todo el grupo de acuerdo con dichas afirmaciones.

La falta de alternativas:

Finalmente, la fase principal de la restitución al campo se utilizó para abordar la falta de alternativas percibida, pues siendo esta la principal conclusión a la que se ha llegado tras el análisis de datos, es necesario saber si el alumnado se siente representado en dicho análisis o lo interpreta de otro modo.

Para ello se utilizaron fragmentos de video de reproducción de estereotipos de género, de reproducción de patrones de movimiento comerciales y algunos fragmentos de grupos de discusión que marcaban el final del debate cuando se realizaba una afirmación general sobre una conclusión alcanzada por el grupo en conjunto, zanjando el tema sin avanzar a la propuesta de alternativas. Uno de ellos se muestra a continuación:

[Grupo de discusión 1/2. 18:20]

- *Informante 3: ...y tú necesitabas una parte de la mandarina y el otro otra.*
- *Informante 7: y es cuando te das cuenta que sí...*
- *Informante 8: ...y claro si tú tienes que coger la piel de la mandarina, pues coge la piel, no cojas toda ¿sabes?*
- *Informante 5: claro pero es que lo piensas ahora.*
- *Informante 3: es como que no piensas en el otro ¿sabes?*
- *Informante 1: nadie lo piensa.*

Finalmente, se destacó que aquello que más señalan como cambio en las narrativas personales es que todos se sienten más unidos emocionalmente. Es por ello que las únicas alternativas propuestas se centran en el trabajar juntos y/o cooperar, aunque este aspecto no es retomado en la devolución al campo:

“Me ha sido útil esta experiencia para recapacitar sobre el mundo, violencia... ya que debemos actuar JUNTOS si queremos conseguir nuestro propósito. Que solos no somos nada y juntos nadie nos para.” (Narrativas personales – Informante 6).

“Creo que estamos en una sociedad individualista y aislada en la que cada uno piensa en sí mismo aunque si cooperamos todos podemos salir de ahí.” (Narrativas personales – Informante 4).

Por su parte, las críticas tocan diferentes aspectos, desde el propio sistema educativo y el cambio en la dinámica académica con la que contrasta la metodología utilizada durante las sesiones del taller:

- *Dinamizadora: Si tuvierais que sacar una conclusión general, ¿qué conclusión sacaríais de lo que pasó, o de cómo lo vivisteis?*
- *Informante 8: que era diferente, que era diferente a lo que hacemos.*
- *Informante 6: divertido*
- *Informante 11: que era diferente porque siempre estamos estudiando.*
- *Alumna 1: pero porque no es lo mismo dar teoría que estar reflexionando y haciendo en el momento.*
- *Alumna 4: divirtiéndote.*
- *Alumna 1: yo creo que cuando das teoría en lengua, luego tienes que hacer un trabajo, pero si estás haciendo estas actividades reflexionas en el momento y las haces en el momento.*
- *Alumno 8: yo creo que te acuerdas más cuando te diviertes que cuando no.*
- *Alumna 6: era difícil pero porque en estas sesiones era todo más así...*
- *Alumno 8: más movido*
- *Alumna 6: ...más libre.*

(Grupo de discusión 1/2).

“Cuando estás estudiando algo, dando el libro por ejemplo, si nos ponen por ejemplo en la pizarra, “pues vamos a ver esto, os lo estudiáis en casa y tal y cual” pues por ejemplo no habría estas reflexiones.” (Grupo de discusión 2/2. Informante 13).

...hasta relativas a lo que se pudo hacer y no se hacía:

“Que, con lo de la mandarina, cada uno pensaba que era para él, y hay gente que no hablaba con el otro que estaba delante. Y lo de los vampiros, que cada uno se iba por un sitio. Que por ejemplo no se cogían, no decían que “me encuentro contigo, te cojo de la mano y nos vamos a esconder tú y yo”. Cada uno se escondía solo. Para que si le muerden al otro, no le muerdan a él también, que le pille un diablo” (Grupo de discusión 2/2. Informante 11).

Estos fragmentos dan pie al debate principal, que se comenta en el apartado próximo.

Detección veraz, inmovilismo feroz: no me gusta, pero.

Haciendo una síntesis del debate surgido en torno a estos temas en la devolución al campo, podemos concluir que:

1. Se realiza una detección eficaz de aspectos de la sociedad actual como los estereotipos o el individualismo.
2. Se detecta en menor medida la violencia.
3. No se reconoce la falta de alternativas, sino que se considera imposible el cambio y con ello se justifica la pasividad en el momento actual.

El debate surgido deja clara constancia de estas afirmaciones:

- *Dinamizadora: (tras leer los fragmentos de las narrativas reflejados en el póster) hay reflexiones vuestras muy profundas, pero se quedan ahí. No he encontrado apenas propuestas de cambio. Yo aquí pongo (señalando la parte final del póster) ¿Y ahora qué?*
- *Informante 4: ¿Y cómo quieres cambiar una sociedad entera?*
- *Dinamizadora: ¿Crees que no se puede cambiar?*
- *Informante 4: una sociedad entera no, si quieres cambiar un par de personas, un grupo, un país si quieres... pero una sociedad entera no.*
- *Informante 1: el mundo entero es imposible*

- *Informante 5: es muy difícil.*
- *Dinamizadora: ¿es muy difícil, pero se puede cambiar?*
- *Informante 9: las personas no cambian.*

Esta situación es la que predomina a lo largo de toda la sesión en diferentes momentos e, independientemente de la temática concreta de debate, se vuelve a la misma fundamentación:

- *Informante 4: Podríamos coger todos con mochilas e irnos de mochileros a algún sitio a intentar hacer algo ¿pero de qué serviría?*
- *Dinamizadora: Pero ¿si no os gusta este instituto y ya venís aquí con mochilas todos los días?*
- *Informante 13: Porque es nuestra obligación.*
- *Informante 7: Porque nos obligan a venir.*

Además, llegaban a situarse a sí mismo como seres incapaces (“*pero es que nosotros no podemos hacer nada, somos chicos de segundo*” – Informante 9) y a proyectar en el exterior la intencionalidad de cambio, desmarcándose de la consecución del objetivo (“*Puedes intentarlo, pero es muy difícil. Tampoco creo que lo consigas*” - Informante 4).

La percepción de incapacidad surge como una de las ideas con más fuerza en la devolución al campo:

- *Informante 4: Somos chicos de segundo. Nosotros estudiamos y ya está. A menos de que actúe alguien de mayor rango, los demás no...*
- *Dinamizadora: ¿qué es de mayor rango?*
- *Informante 4: no sé, un político.*
- *Informante 2: más mayor que nosotros.*
- *Informante 1: un adulto.*
- *Informante 6: alguien que le hagan caso*
- *Informante 12: que sea importante.*

Se mantiene la detección y la reflexión realizada, pero se proyecta en un futuro hipotético el fracaso en el intento de cambio, y por ello se justifica la pasividad en el momento actual. Informante 9, por ejemplo, afirma: “*si un adulto no me conociera de*

nada y le dijera ‘oye que tienes que cambiar, porque tal, porque hemos hecho una reflexión’ simplemente te diría ‘anda, vete a estudiar’”.

Algunos informantes mantienen el sentimiento de incapacidad de cambio, pero lo atribuyen a otros aspectos en lugar de a la edad: “*Es dependiendo de la persona, porque tú por ejemplo estudias sobre eso y todo eso, pero a otra persona que ya es doctora, por ejemplo, pues qué más le da nuestra opinión*” (Informante 2).

La restitución al campo permite, así, modificar el ciclo emergente del análisis de datos, comprendiendo la perspectiva real del nativo (figura 86), concluyendo que el potencial de las técnicas de dramatización propuestas es elevado de cara a la detección de aspectos complejos de la sociedad actual, tales como el individualismo y los estereotipos de género, pero, en el caso de esta experiencia, limitada, no se llega a alcanzar el cambio significativo ante la percepción de incapacidad del alumnado, la cual es utilizada para justificar el mantenimiento de la situación que rechazan.

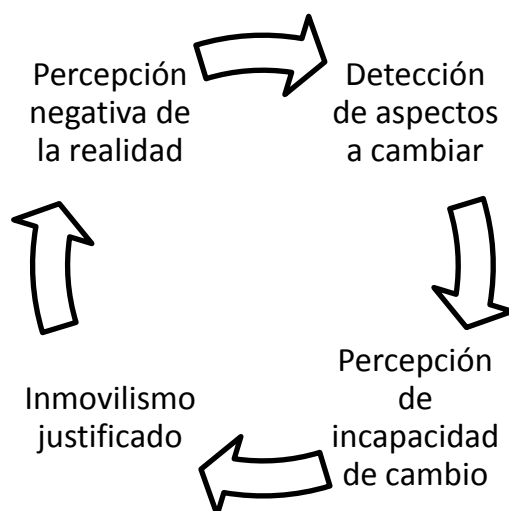


Figura 86. Reflexión final extraída de la restitución al campo

La proyección del cambio

Finalmente, la devolución al campo fue realizada también con el profesor responsable, sin presencia del alumnado, en una última entrevista. Tras la exposición de la conclusión principal (figura 86), que el profesor responsable calificó como “*brillante y certera*” (Entrevista 8 – profesor responsable), comenzó un debate sobre la posible continuación del proyecto de cara a incidir en la falta de alternativas.

En este caso, la utilidad y significatividad de la restitución al campo quedó reflejada en las diferentes propuestas planteadas por el profesor responsable:

- Se insiste en numerosas ocasiones a solicitar una cita con el equipo directivo del centro educativo para enseñarles, acompañado de un breve informe, la grabación de la dinámica de “la máquina del instituto”. Reitera la necesidad de hacer visible para el profesora la percepción que el alumnado tiene del centro en el que estudia, utilizándola como palanca para desencadenar más proyectos de innovación y mejora en el centro.
- Se propone la continuación de realización de la dinámica “El espejo”, destacada por el alumnado por permitirles “conectar con el otro”, los primeros cinco minutos de cada clase de Lengua Castellana y Literatura, así como la introducción de técnicas de teatro social para la representación de escenas literarias y la transformación de las mismas.
- Se comienza un debate investigadora-profesor responsable sobre qué hacer respecto a la falta de alternativas. El profesor defiende la vertiente metodológica y destaca la necesidad de realizar trabajo por proyectos multidisciplinares, en los cuales se realicen aportaciones sobre temas sociales desde las diferentes perspectivas disciplinares³⁵.

³⁵ En el momento de redacción de este informe, la clase de 2º con la que se realizó el programa se encuentra realizando un proyecto sobre los estereotipos de género, para el cual el profesor responsable ha logrado coordinar a los profesores de cuatro asignaturas (Ciencias Sociales, Música, Francés e Inglés).

12. Conclusiones

12.1. En relación a los objetivos

En relación con los objetivos planteados podemos extraer diferentes conclusiones, que se exponen a continuación:

- El primer objetivo del estudio era comprender las posibilidades que el lenguaje teatral ofrece para conocer la influencia que los mecanismos de poder ejercen sobre las identidades de los adolescentes. Podemos afirmar, con base en la información recogida, contrastada y triangulada, que el lenguaje teatral tiene un gran potencial en el proceso de detección de estos mecanismos, presentes en el alumnado a través de la reproducción de modelos comerciales, comportamientos estereotipados y patrones de pensamiento. Para la consecución de este objetivo un elemento clave ha sido la capacidad del alumnado de extrapolar lo vivido en la realidad dramática a la realidad social, llegando a verbalizar qué vivencias de las experimentadas se relacionan con qué aspectos de la realidad social³⁶.

Igualmente relevante es el hecho de que el alumnado no solo realiza esta extrapolación, sino que destaca cómo determinados enfoques metodológicos permiten o no realizar estas reflexiones³⁷.

- El segundo objetivo del estudio era conocer las posibilidades del contexto escolar, en particular del grupo de iguales, como instrumento facilitador de los procesos formativos de una identidad crítica y emancipadora. La presencia de la visión de grupo y las repetidas referencias del alumnado a la mejora del compañerismo, permite afirmar que el contexto escolar, en particular el grupo de iguales, no solo es un instrumento facilitador sino indispensable para la formación de una identidad crítica. Era especialmente relevante como, a través de observar el trabajo de los compañeros, los alumnos llegaban a diferentes conclusiones. Este potencial positivo del grupo de iguales para la construcción de una identidad crítica tiene, no obstante, una vertiente negativa, que en este

³⁶ Los fragmentos más representativos en relación con este aspectos quedan recogidos en el apartado “De la realidad dramática a la realidad social” de la restitución al campo.

³⁷ Cabe recordar en este sentido los testimonios de algunos informantes, tales como “*cuando das teoría en lengua, luego tienes que hacer un trabajo... pero si estás haciendo estas actividades reflexionas en el momento y las haces en el momento*” (informante 1). Otro alumno destaca que “*cuando estás estudiando algo, dando el libro por ejemplo, si nos ponen por ejemplo en la pizarra, “pues vamos a ver esto, os lo estudiáis en casa y tal y cual” pues por ejemplo no habría estas reflexiones.*” (informante 3).

caso, se presenta como la aparición reiterada de conductas de imitación, contrarias a la reflexión y actuación propia.

- Finalmente, el tercer objetivo del estudio era profundizar en el conocimiento de una metodología de investigación que supere el reduccionismo tautológico de la clasificación tradicional cuantitativo-cualitativo, conociendo sus posibilidades para el abordaje del estudio de procesos identitarios. Este objetivo ha sido el más conflictivo debido a la complejidad de abordaje de las realidades construidas en el contexto educativo. Siendo esta “superación” de la clasificación reduccionista clásica un reto tan complejo como importante, se considera relevante el haber atendido no únicamente a la saturación de las categorías sino a la significación de las mismas.

En relación con la segunda parte del objetivo, relativa al conocimiento de las posibilidades de la metodología elegida en el estudio de procesos identitarios, concluimos que, en línea con los planteamientos de otros autores (Atkinson, 1998), que las narrativas personales son una herramienta especialmente apropiada para el estudio de procesos de construcción de identidad, complementadas en este caso con la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas.

12.2. En relación a la metodología:

Las conclusiones relativas a la metodología de investigación utilizada, ya avanzadas en la discusión del tercer objetivo, pueden ser ampliadas en relación a la complejidad del rol del investigador contexto educativo.

Entre el rigor científico y la sensibilidad docente: un equilibrio imposible o un reto metodológico por asumir.

La principal limitación metodológica ha sido, en este caso, la que escribe estas palabras. Pues aun siendo cierta la soledad metodológica a la que se enfrenta el investigador cualitativo (Sabirón, 2006), llevada a su máxima expresión en el caso del investigador novel, los sesgos acaecidos se deben a la dificultad de encontrar el equilibrio entre la rigurosidad necesaria del rol de investigadora y la pasión indispensable del rol de docente. Con una tendencia clara por la educación en su vertiente práctica, la opción metodológica no podía ser sino aquella que permitiera la comprensión de la realidad

construida en el aula a través de la inmersión en las propias vivencias que allí acontecen. Es por ello que el estudio de caso ha permitido adoptar una mirada que bien merece las complicaciones inherentes a la misma, pues el resultado, regido por criterios de utilidad y significación, permite no solo la generación teórica y la aportación al corpus de conocimiento científico, sino también, y especialmente, la repercusión positiva en el contexto del nativo. Es por ello que, aun reconociendo la complejidad de encontrar un equilibrio entre la labor docente e investigadora y las dificultades derivadas de la limitada experiencia investigadora, se valora positivamente la inmersión en el campo para alcanzar una comprensión no solo certera, sino con utilidad directa para los participantes en la investigación.

12.3. Prospectiva

Los resultados teórico-metodológicos de este estudio nos permiten aproximarnos a un modelo teórico emergente del que derivar en futuros estudios una serie de pautas que orienten a los diferentes agentes del contexto educativo para favorecer los procesos de construcción de una identidad crítica, consciente y, en definitiva, saludable.

La presente investigación, que lejos de buscar una explicación unívoca del proceso de construcción de identidad en el que está inmerso el adolescente, ha buscado acercarse a la comprensión de sus vivencias, concluye con un ciclo teórico emergente según el cual el alumnado percibe de forma negativa ciertos aspectos de la realidad social en la que vive, es capaz de detectar qué elementos conforman esa visión (individualismo, comportamiento estereotipado, violencia) y, ante la percepción de incapacidad atribuida a diferentes elementos, tales como su edad o la falta de relevancia percibida de su persona en tanto miembro de la sociedad, se autoconvencen de la imposibilidad de cambio y justifican con ello el inmovilismo. La falta de alternativas da comienzo a un nuevo ciclo en el cual se reincide en las conductas que posteriormente se detectan y rechazan, pero no se transforman.

La proyección de esta investigación puede incidir en diferentes puntos del ciclo, siendo necesario continuar trabajando en los procesos de detección para las cuales las técnicas derivadas del teatro experimental³⁸ se han mostrado tan favorables. No obstante, de forma transversal el reto es claro: buscar el modo de que el alumnado se dé cuenta de que la realidad es transformable y de que cada uno de ellos, en tanto miembro

³⁸ Ejercicios de estímulo-impulso-reacción.

activo de la misma, tiene la capacidad de promover y participar de esta transformación que, es más, sin ellos, no habrá de darse.

Es cierto que la edad del alumnado (entre trece y catorce años) acompaña un nivel madurativo en el cual muchos de los temas que ellos mismos destacan pudieran ser excesivamente complejos. No obstante, a pesar de que lleguen a la abstracción de los mismos, el hecho de que esta nazca de la pequeña acción cotidiana, disipa en cierto modo su complejidad, pues se entiende que estos no tienen que ser abarcados por el alumnado desde su raíz estructural, sino desde la acción cotidiana.

El teatro y la dramatización han sido, desde el comienzo de los tiempos, la prueba de que hay muchos mundos posibles. Si el alumnado ha sido capaz de extrapolar sus aprendizajes puntuales en la realidad ficción a la realidad social, acaso la continuidad con esta propuesta metodológica permita también interiorizar que hay otras realidades que pueden ser dentro en esta realidad que es. Sigamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorotu.
- Alborg, J. L. (1989). *Historia de la literatura española. Tomo I*. Madrid: Gredos.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- Archer, S. (1989). Gender differences in identity development. *Journal of Adolescence*, 12, 117-138.
- Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y Aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista científica de comunicación y educación, COMUNICAR*, Edición PrePrint.
- Arráiz, A. (2016). *Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción*. (Material de clase inédito). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A., y Sabirón, F. (2011). Las narrativas personales en l comunicación educativa y su discusión metodológica. En S. Nieto y M. Escamilla, *Investigación y conocimiento científico* (pp. 29-47). Madrid: Dykinson.
- Arráiz, A., y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arráiz, A., Berbegal, A., y Sabirón, F. (2010). Malabarismos lapassadianos, caricatura y sentido . *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, 9-14.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Londres: Sage.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barrasa, A., Gil, F., y Roda, R. (2004). Grupos de discusión. En F. Gil, y C. Alcover, *Técnicas Grupales en contextos organizacionales*. Madrid: Pirámide.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005a). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005b). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- Bell, D. (1994). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Boal, A. (1998). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. London: Routhledge.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido (edición revisada por el autor)*. Barcelona: Alba.
- Bocock, R. (2003). *El consumo*. Madrid: Talasa.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- Camas, V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante*. Madrid: Síntesis.
- Cañas, J. (1994). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- Carrera, F., y Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.I La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2004). *La Era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la identidad. Vol. II (edición revisada)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (05 de Noviembre de 2005). La importancia de la identidad. *La Vanguardia*.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

- Cid, M., Palomares, M. L., Bonachera, F., y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 211-224.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Cotini, E. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicología, debate y sociedad*, 45-64.
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la Enseñanza Secundaria (Tesis Doctoral)*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Díaz Durillo, M., y Ost, N. (2012). *Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz. Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Intered.
- Duvignaud, J. (1966). *El actor*. París: Editions Gallimard.
- Esteban, M., y Vila, I. M. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad: un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31(2), 173-185.
- Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar* (33), 73-81.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P., y Vetto, F. (1988). *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa.
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: prospectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos XXXV*, (2) 231-242.
- García Lorca, F. (1954). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- García Sottile, M. E. (2007). *Algunas reflexiones sobre el emplazamiento actual del cuerpo en las ciencias sociales y humanas*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd109/el-cuerpo-en-las-ciencias-sociales-y-humanas.htm>
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid : Alianza.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gifre, M., Monreal, P., y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. *Estudios de Psicología*. (32), 227-241.
- Grotevant, H., y Adams, G. (1992). Assigned and chosen identity components: a process perspective on their integration. En G. Adams, T. Gullota y R. Montemayor, *Adolescent identity formation* (pp.73-90). Newbury Park, CA: Sage.
- Grotowski, J. (1970). *Teatro Laboratorio*. Barcelona: Tusquets Editor.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Haro, J. J. (2010). *Redes Sociales en Educación*. Madrid: Anaya.
- Hauser, A. (2005). Historia social de la literatura y el arte. Tomo I. En V. Cutillas, *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria. Capítulo 1: Panorama Histórico* (pp. 65-167). Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de Valencia.
- International Theatre of the Oppressed Organisation (2012). Declaration of principles. Recuperado de: <http://theatreoftheoppressed.net/about/international-theatre-of-the-oppressed-organisation-declaration-of-principles/>
- Krishnamurti, J. (1992). *El propósito de la educación*. Madrid: Edhasa.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Langa, B. (2009). Crónica sobre el IES Miguel Primo de Rivera y su controvertido cambio de nombre. En G. Vicente y guerrero, *Historia de la enseñanza media en Aragón* (pp. 719-732). Zaragoza: Institución Fernando el Católico .
- Lapresta, C. (2004). *La identidad colectiva en contextos plurilingües y multiculturales. El caso del Valle de Arán (Tesis Doctoral)*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Le Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, nº2, vol. 11, 34-42.

- Le Breton, D. (2011). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC Editorial.
- Maisonneuve, J. (1984). *Modelos del cuerpo y psicología estética*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35).
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152.
- Mato, M. (2004). *El hecho teatral en la Historia*. Recuperado de Solidaridad.net: <http://solidaridad.net/solidaridadnet/noticia/1877/el-hecho-teatral-en-la-historia-cap-2-por-moises-mato>
- Milani, L. (1995). *Dar la palabra a los pobres. Cartas*. Madrid: A.C.C.
- Miravalles, L. (1998). *Iniciación al teatro*. Madrid: San Pablo.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras* (9), 159-179.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. México: Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín A.C.
- Nievas, F. (1998). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Oliva, A. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. . En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I, Psicología evolutiva*. (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La muralla.
- Ragin, C., y Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Ramazanoglu, C. (1989). *Feminism and the Contradictions of Oppression*. Londres: Routledge.
- Rivera, M. M. (2001). *El cuerpo indispensable (2ª ed.)*. Madrid: Horas y horas.
- Rodrigo-Alsina, M. (2015). Para la identificación identitaria y la diferenciación diferenciada. En V. Silva, *El conflicto de las identidades. Comunicación e imágenes de la interculturalidad* (pp. 9-17). Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental (Tesis Doctoral)*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Sabido, O. (2011). El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en América Latina: Intereses temáticos y proceso de institucionalización reciente. *Sociológica* (74) 33-78.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón, F. (2010). Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos. *Revista Europea de Etnografía de la Educación* (7-8), 113-128.
- Sabirón, F., y Arráiz, A. (2005). De adolescente a joven: los restos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de investigación educativa*, 23 (2), 523-545.
- Sabirón, F., y Arráiz, A. (2011). El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso crítico a la praxis emancipadora. En P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación* (pp. 93-125). México: IISUE.
- Sassen, S. (2006). *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University Press.
- Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. *Revista de ciencias del mundo contemporáneo - Pedagogía*, 3-18.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Stake, R. (1985). Case Study. En J. Nisbet, y J. Watt, *Case studies in educational management* (pp. 277-285). Londres: Paul Chapman.
- Stake, R. (1994). Case studies. En N. Denzin, e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). New Dehli: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory (procedures and techniques)*. London: Sage.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. . Madrid: Diagrama.
- Varela, J., y Álvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Endymion.
- Vygotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Waterman, A. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 341-358.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (fifth edition)*. London: Sage.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

ANEXOS

Anexo I – El caso de la Mandarina.

EL CASO DE LA MANDARINA (A):

Finalmente y como se había pronosticado se ha producido la catástrofe nuclear, ahora nos encontramos con terrible “día después”.

Han desaparecido millones de personas. Afortunadamente tú y los tuyos os habéis salvado. Hay poquísimos alimentos y los pocos que quedan están contaminados.

La persona que tú más quieres está gravemente enferma y solo podrá salvarse si se toma **la piel de una mandarina**. Este es el único antídoto que le puede salvar la vida, a condición que sea de la **mandarina entera**. Ya que está gravemente enferma es urgente que la consigas.

Solamente **queda una única mandarina** sin contaminar en todo el planeta y ya sabes dónde encontrarla. Llevas muchos días caminando para llegar hasta aquí, te ha costado mucho esfuerzo pero **no eres la única persona** que está buscando la tan preciada mandarina. Tienes que conseguirla, la vida de la persona que más quieres depende de esa única mandarina.

EL CASO DE LA MANDARINA (B):

Finalmente y como se había pronosticado se ha producido la catástrofe nuclear, ahora nos encontramos con terrible “día después”.

Han desaparecido millones de personas. Afortunadamente tú y los tuyos os habéis salvado. Hay poquísimos alimentos y los pocos que quedan están contaminados.

La persona que tú más quieres está gravemente enferma y solo podrá salvarse si se toma **el zumo de una mandarina**. Este es el único antídoto que le puede salvar la vida, a condición que sea de la **mandarina entera**. Ya que está gravemente enferma es urgente que la consigas.

Solamente **queda una única mandarina** sin contaminar en todo el planeta y ya sabes dónde encontrarla. Llevas muchos días caminando para llegar hasta aquí, te ha costado mucho esfuerzo pero **no eres la única persona** que está buscando la tan preciada mandarina. Tienes que conseguirla, la vida de la persona que más quieres depende de esa única mandarina.

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

AMANDA

- Me he sentido como un niño pequeño cuando está jugando con sus amigos.
- La actividad de la naranja me ha hecho reflexionar por que me he dado cuenta de que hay que hay que relacionarse oralmente con las personas que nos rodean. La actividad de los vampiros me ha hecho ver que no son iguales unos muerden, otros se esconden... La actividad de "que hicimos en el patio era más de convivencia, y aunque no podamos ver nada deberíamos de conocer de el otro/a. La actividad de los espejos me ha gustado por que ~~ha sido~~ hemos tenido que "conectar" con nuestro compañero. La actividad de las estatuas ha sido de las mejores por que te tenias que convertir en algo que no eras.
- A nivel de grupo hemos conectado muy bien nos hemos unido bastante y creo que ha agestado positivamente.
- No me he sentido incomoda en ningún momento por que Irene lo tenía bien preparado y acogía en ella.
- Ha resultado muy útil y me ha gustado mucho.

¡GRACIAS!

y me ha hecho reflexionar, pensar, analizar,...

Espero que hagamos más cosas como estas por que son muy divertidas y creo que afecta a nuestro autoestima positivamente.

Gracias.

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

- Me he sentido un poco inseguro en dichas actividades por el tema de no ver y no saber lo que pasa a lo alrededor.
- El tema de los refugiados, adoptamos cada uno de la clase una postura diferente de el mundo se me viene encima y cosas así por el estilo.
- Ha sido una experiencia para reflexionar cosas que no había echo nunca y también en disfrutado de algunos aspectos.
- A nivel de grupo lo que me ha llamado ha sido que uno tomaba las riendas de todo y otra vez esa persona es individualista y le tenemos que hacer caso y no explicar nuestras opiniones.
- El tema de no poder ver un poco ingesto la primera vez la verdad pero luego ya se me fue ido soltando poco a poco.
- De hecho la volveria a repetir un montón de veces porque todo ha sido útil aunque una cosa había de-
-vuelto a los otros me ha encantado.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

En la primera sesión me daba vergüenza, pero
luego en las demás sesiones me empecé a abrir
y ya no me daba vergüenza.

Las sesiones me han parecido diferentes y divertidas,
al principio esto me parecía una estupidez, pero,
con las demás sesiones me empecé a dar
cuenta que esto serviría mucho (hemos aprendido
a conectar con la otra persona y a entenderla).
La sesión que más me gustó más fue la
sesión de los vampiros porque había gente le
daba miedo hacerte daño y había a otros
que le daba igual.

Creo que hemos aprendido a llevarnos
bien con todas las personas.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Me he sentido cómodo y me he divertido con las actividades. Creo que estamos en una sociedad individualista y aislada en la que cada uno piensa en sí mismo aunque si cooperamos todos podemos salir de ahí. Que hemos conseguido mimetizarnos con los cuerpos lo que quiere decir que hemos conectado. Ha sido útil porque así nos hemos abierto y ahora tenemos mejor compañerismo.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

*Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...*

En casi todos los momentos me he sentido feliz, pero en alguno me he sentido desorientada, en otros me he sentido perdida.

El ejercicio de la violencia me ha hecho reflexionar porque hay muchos niños a los que les hacen bullying o personas adultas a las que las agreden sin ningún motivo. El ejercicio de las estatuas sobre la mujer me chocó mucho porque todos los chicos se pusieron como si estuviesen posando y en la realidad las mujeres no son así. Puede haber mujeres que son policías, taxistas... El de los chicos también me chocó porque todos nos pusimos a enseñar músculos y no todos los chicos son así.

Hay algún ejercicio que no sabía que podía ser tan coordinado o tan rápida pensando las posiciones de las estatuas. Cuando estábamos en grupo todo salía mejor pero a la hora de estar solos nos costaba más pensar.

No me he sentido incómodo en ningún momento, al revés, me sentí muy cómoda y confiada.

Nos ha ayudado a ver cómo es la sociedad en realidad y que en grupos todo es mejor porque somos como una pila.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Me he sentido bien, ya que era divertido y diferente. En el instituto suele ser dar la lección y estudiarla, en cambio en estas clases era de relacionarte, pensar y actuar. El juego de la mandarina por ejemplo te metías en el personaje y no pensabas en que tu compañera estaba viviendo lo mismo que tú. Y en vez de hablar utilizabas la violencia para conseguir a tu ser querido. También me ha gustado el juego del Vampiro ya que no pensabas solo actuabas. Si tú eres vampiro no matabas a tus amigos sino ibas a por otros, o te aislabas del juego. He reflexionado sobre que en los juegos en grupo somos una pila, necesitamos cada parte para seguir funcionando. A nivel del grupo pienso que al principio no estábamos muy unidos, pero al final teníamos que trabajar juntos para lograr un buen trabajo. No me he sentido incómodo, ya que tus compañeros estaban ahí, juntos a ti, viviendo la misma sensación. Me ha sido útil esta experiencia para recapacitar sobre el mundo, violencia... Ya que debemos actuar JUNTOS si queremos conseguir nuestro propósito. Que solos no somos nada y juntos nadie nos para.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

*Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...*

Me he sentido "agusto", la actividad que más me ha hecho reflexionar fue la de los espejos, el como alguien debía manejar al otro, como pasa actualmente.

En la actividad de grupos siempre había uno que hacía de líder y los demás obedecían las ordenes.

Esta experiencia sí que ha servido para algo.

Yo no me he sentido incómodo en ningún momento más bien era como estar en la realidad.

Las actividades han sido muy divertidas, innovadoras y productivas.

Irene ha sido muy maja con todas y nos ha mostrado que hay otras formas de aprender a expresarse. 😊

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

*Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...*

Yo en este proyecto me he sentido en algunas
pruebas divertidas, a veces aburrida (en solo una
prueba)...
La actividad en grupo de realizar una actividad sobre
la palabra "mujer", "hombre" y alguna más hemos
hecho lo que se nos ha ocurrido en el momento
sin pensar que los trabajos y cosas que pueden hacer
los hombres también los podemos hacer las mujeres.
Me he dado cuenta que hay cosas más sencillas
que me pueden divertir y que puedo colaborar
y tener confianza en mis compañeros aunque
alguna vez me he sentido frustrada con algún
compañero porque se paraba a hacer mucho el
tonto sin venir a cuento.
Para mí esta experiencia me ha resultado
útil porque hemos hecho algo diferente, pero
a la vez divertido y que te hacía reflexionar
sobre las actividades realizadas.
Como dice un compañero mío: "Ha estado
guapo".
La profesora Irene me ha caído bien, es muy maja :)

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Ha estado divertido, algunas actividades más entretenidas que otras y, a nivel reflexivo, me he dado cuenta de que en algunos aspectos (mujer, violencia, etc.) siempre tenemos una idea que puede que para algunas personas, no es que estén en contra, sino que no es como a nosotros nos parece. Creo que en eso influye la sociedad en la que estamos.

Al descubrir y revivir juegos, como puede ser "el vampiro" o "el chocolate inglés" me he sentido como un niño de cinco años cuando tiene su primer juguete que descaba con entusiasmo.

También me he dado cuenta de que si tienes confianza en una persona, ¿por qué no la vas a tener tú en ella? Eso es lo que me ha llevado a pensar el juego de "El Bosque de Sonidos".

Y la profesora muy agradable y muy sociable.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

*Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la
experiencia para algo? ...*

Yo con estas sesiones me he sentido muy cómoda
me he divertido un montón. Me ha echo reflexionar
que toda la gente es igual de protectora y de
"médica". Que me ha ayudado a conocer
mi lado super villento para que no me
mordean. Nos hemos conocido un poco más
de lo que sabíamos. Nunca me he sentido
incómoda. Para reflexionar y pasárnoslo muy
bien.

Me gustaría es que debiéramos de hacer
esto todo el curso por que siempre ~~hacemos~~
nosotros ha aprender.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Ben sí, la de las estatuas sobre familia, señoras,
hombres. Sí, porque así me he conocido mejor.
Pues nos hemos llevado mucho mejor y nos
hemos conocido mejor unos a otros. Lo me he
sentido incómodo sí, para conocer mejor a
mis compañeros.

Opinión: esta experiencia ha sido nueva y
me ha parecido divertida, graciosa y hemos
tenido muchas risas. Con la actividad del
espejo he aprendido a conocer mejor
con los compañeros. Con la actividad de
los papeles he aprendido a confiar
mejor en la gente. El comparatismo ha
mejorado bastante.

IGRAMIST

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Me encantaba mucho cuando hacíamos
actividades individuales pero también
me lo he pasado muy a bien en las
actividades de grupo.

También atendida cosas malas como
que me han pinado la cabeza
y me han pegado otros y me han
herido.

aun que me han pinado la
cabeza han sido muy divertidas
las otras actividades y hemos
aprendido mucho cosas.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Ben sí, la de las estatuas sobre familia, señoras, hombres sí, porque así me he conocido mejor. Pues nos hemos llevado mucho mejor y nos hemos conocido mejor unas a otras. Lo me he sentido incómodo sí, para conocer mejor a mis compañeros.

Aprendí: esta experiencia ha sido nueva y me ha parecido divertida, graciosa y hemos tenido muchas risas. Con la actividad del espejo he aprendido a conocer mejor con los compañeros. Con la actividad de los papeles he aprendido a confiar mejor en la gente. El compañerismo ha mejorado bastante.

IGP-101-18†

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Me encantaba mucho cuando habíamos
actividades individuales pero también
me lo he pasado muy bien en las
actividades de grupo.

También aprendo cosas nuevas como
que me han pinado la cabeza
y me han pegado cinta y me han
herido.

aun que me han pinado la
cabeza han sido muy divertidas
las otras actividades y he
aprendido muchas cosas.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido?
¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a?
¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Yo me he sentido muy agusto, me ha gustado mucho
las actividades que hemos estado haciendo.
Si lo de estatica porque cuando decian mujeres
la representaban siempre pasando y a los hombres
sacando musculo. Porque nosotros tenemos una expectativa
de la persona pero los hombres y mujeres tambien
trabajan y hacen muchas otras cosas. Tambien me
ha hecho reflexionar sobre mi mismo pero ver la
cosas mejor.

A nivel de grupo nos hemos unido porque para
hacer actividades habia que colaborar junta y ello
nos ha ayudado a unicos. Siempre me he sentido
comodo. Nos ha servido para unirnos y conocernos
mejor.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Pues me he sentido, muy
agusto, porque todo lo que
hacíamos era divertido y me
sentía muy bien. Hubo una actividad
que me hizo reflexionar, fue la de
la mandarina, porque me di cuenta
que hay que hablar las
cosas, en vez de reirse
como un loco y empezar a
gritar, reír...

Conclusión: A estado muy ~~loco~~ guano,
ha sido divertido y cualquier
día lo podemos repetir.
Y la profesora ha sido muy maja y
muy guana y agradable.

¡GRACIAS!

Teatro contra los estereotipos

Escribe tus reflexiones sobre la experiencia vivida en las sesiones del proyecto:

Algunas preguntas que puedes utilizar, si quieres, para guiar tu reflexión: ¿cómo me he sentido? ¿Alguna actividad me ha hecho reflexionar sobre la sociedad en la que vivo? ¿Y sobre mí mismo/a? ¿Qué ha pasado a nivel de grupo? ¿Me he sentido incómodo en algún momento? ¿Ha resultado útil la experiencia para algo? ...

Me he sentido siempre agusto, me he dado cuenta de muchos estereotipos que tenemos, de lo superficiales y egoístas que podemos ser, de como de primeros y sin pensarlo hacemos cosas que luego nos parece ilógicas. Creo que ahora tenemos algo más de confianza, que nos conocemos más. Creo que esto ha servido para darnos cuenta de lo importante que es la expresión corporal, para analizar nos a nosotros mismos, a nuestra forma de pensar y la forma de pensar de los demás, de la sociedad y de sus roles y los impuestos.

Irene eres muy maja y me gustaría que volvieres en más ocasiones. ♥♥♥

¡GRACIAS!

Anexo III – Transcripción grupos de discusión.

Grupo 1.

- Investigadora: Estupendo, vamos a empezar. Chicos se trata de que en la sesión de hoy veamos un poco qué cosas hemos hecho, qué nos ha parecido, etc. Es importante porque, como sabéis, esto que hemos estado haciendo estas semanas es parte de un proyecto que estoy haciendo en la facultad de educación y conocer cómo habéis vivido esta experiencia es súper esencial. Saber cómo habéis vivido la experiencia, qué os ha parecido y tomar nota de ellos, es por eso que estoy grabando el audio de este grupo de discusión, para luego poder escucharlo, analizarlo y llegar a unas conclusiones, que luego veremos y traeré de vuelta al instituto para compartirlas y debatirlas con vosotros.
- Entonces simplemente, para comenzar, cada uno de nosotros recuerda una de las actividades que hemos hecho en todos estos días ¿vale? Ponemos la memoria en funcionamiento. Empezamos por aquí.
- Alumna 1: Eh ¿Tengo que decir lo que pienso en general o ...?
- Alumno 2: (en el otro extremo) Pero es que me van a quitar las ideas...
- Investigadora: Alumno 2 tú hoy tienes que estar *on fire*.
- Alumno 2: *ríe*.
- Investigadora: Decimos nuestro nombre, solo para que me aclare yo al escuchar el audio, esto es para mí... tranquilos (*ríen*)
- Alumna 1: Ah bueno bueno
- Alumno 2: *ríen*.
- Investigadora: ...y simplemente recordamos alguna de las actividades de la experiencia.
- Alumna 1: Pues yo me llamo ... y una actividad que me ha llamado la atención ha sido la del patio, la de los sonidos, porque ha sido algo diferente pero a la vez divertido y en el instituto no suele haber confianza con la mayoría de la gente. Entonces, cuando haces la actividad y la haces con algún compañero o algo es porque tienes confianza en él y la realizas.
- Investigadora: genial. Gracias, gracias Alumna 1.
- Alumno 3: Me llamo ... Y pues... no sé, me han gustado todas las actividades. Pero una que me llamó la atención fue la del vampiro que me gustó mucho, mucho.

- Investigadora: muy bien, genial. La del vampiro. Seguimos, alumna 4.
- Alumna 4: a mí me gustó la de la mandarina.
- Alumnado: *risas*.
- Alumna 4: ...porque
- Alumna 5: porque me tiraste
- Alumnado: *risas*
- Alumna 4: No (*risas*) porque me di cuenta de que a pesar de haber yo que... yo pensaba que tenía que ir a por la mandarina y ya está y después me di cuenta de que tendría que haber pensado. Y pues...
- Alumna 5: *le da palmadas en la espalda a la alumna 4*.
- Alumna 4 y alumna 5: *ríen y se abrazan*.
- Investigadora: Alumna 5.
- Alumna 5: Pues a mí, eh... como a Alumno 3, también me gustó la de los vampiros porque era algo muy raro, como que sacabas ahí todo tu potencial... para morder a los demás. Pero otros como que se protegían y escondiéndose. Otra, como yo, se escondía siendo vampiro (*ríe*).
- Alumno 2: No vayas mordiendo a los peluches alumna 5.
- Alumnado: *ríen*.
- Investigadora: muy bien, continuamos.
- Alumna 6: me llamo Alumna 6...
- Alumna 4: Y ahí se ha quedado.
- Alumnado: *ríen*.
- Alumna 6: y me ha gustado la de las máquinas, que teníamos que construir entre todos...
- Investigadora: las máquinas...
- Alumna 6: ...porque nos divertíamos mucho pero a la vez hacíamos una cosa en conjunto y hacíamos como un trabajo en equipo.
- Investigadora: muy bien.
- Alumna 7: me llamo Alumna 7 y a mí la que más me ha gustado ha sido la de los vampiros.
- Investigadora: la de los... perdón?
- Alumna 6 y alumna 7: vampiros.

- Alumna 7: ...porque en realidad no pensabas mucho sino, como tenías los ojos vendados, cerrados, hacías lo que... lo que podías. Y yo cuando era vampiro primero intenté morder y luego dije, “vale, vale... pues ya paro” y me senté (ríe).
- Alumna 6: *ríe*.
- Alumna 7: y después también cuando estaba con ... y con ... pues les dejé para que no se unieran al mal y yo me fuera a otro lado.
- Alumno 8, alumno 2 y alumno 3: *ríen*.
- Investigadora: súper bien, genial.
- Alumno 8: yo me llamo Alumno 8 y me gustó la actividad, que cuando nos decías una palabra y teníamos que poner una figura al instante.
- Investigadora: sí...
- Alumno 8:... y a mí me gustaba eso. Porque yo y Alumno 3 (ríe) íbamos los dos todo el rato juntos dando vueltas, nos quedábamos, pensaba así un poco y hacíamos los dos una cosa.
- Investigadora: ¿una similar o...?
- Alumno 8: No, en plan...
- Alumna 6: entre los dos.
- Alumno 8: ...no, sí, en plan, si dices “perro” yo soy el dueño y él es el perro para qué estén juntos.
- Investigadora: Muy bien, seguimos, seguimos.
- Alumno 2: Eh, me llamo Alumno 2 (apellido, apellido)
- Alumnado: *ríen*.
- Alumno 2: a mí me gustó la de los vampiros.
- Investigadora: la de los vampiros.
- Alumno 2: ...porque te divertías pero también daba miedo.
- Alumna 1 y alumna 6: *ríen*.
- Investigadora: daba miedo, es verdad, daba mogollón de miedo. Vale, vamos a hacer ahora otra vuelta, pero me interesa ver cuál os ha gustado menos.
- Alumno 2: eh, a mí... pues... pues... eh. Lo de que, lo de cuando salimos al patio.
- Investigadora: cuando salimos al patio. Vale.
- Alumno 2: me llamo Alumno 2.

- Alumnado: *ríen*.
- Investigadora: (*ríe*) vale, vale, con la primera vez suficiente. Lo que menos te gustó fue cuando salimos al patio, lo de los sonidos...? ¿Por qué?
- Alumno 2: no sé, no... No estuvo guapo.
- Investigadora: ¿No? Vale perfecto, no pasa nada. Seguimos.
- Alumno 8: a mí no no me gustó nada. A mi no, no me gusta nada.
- Investigadora: de acuerdo. ¿Hubo alguna actividad que produjera un sentimiento más negativo?
- Alumna 7: la de transmitir la energía por los pies.
- Investigadora: sí, lo de (mueve los pies) el juego del círculo.
- Alumna 7: es que me liaba.
- Alumna 6: porque no lo entendía (*ríe*).
- Alumna 7: *ríe*.
- Investigadora: *ríe*. Era un poco un lío, era un poco un lío lo de la energía.
- Alumna 6: es que ha sido todo majo entonces... no sé, ha sido todo divertido.
- Alumna 5: yo lo mismo que alumna 6 es que... era todo divertidísimo ¿vale?
- Alumna 4: ¿ok? ¿vale? (*ríe*).
- Alumna 5: *ríe*.
- Alumna 4: a mí lo que menos me gustó fue lo de la mano, porque me hicisteis arrastrarme por el suelo. Y pues, pues.
- Investigadora: ¿lo de qué...?
- Alumna 4: lo de la mano, lo de que había que seguir (*hace el gesto*).
- Investigadora: Aaaah, ¿os acordáis? ¿“Al máximo pero sin pasarse”? (min. 14.45 vídeo).
- Alumno 3: a mí lo que menos me gustó lo del espejo (mueve los brazos). No es que no me gustara es que me parecía más divertido.
- Investigadora: Ya... este era más de concentración...
- Alumno 3: es que yo soy de concentrarme muy poco...
- Investigadora: Vale, muy bien. ¿Algo más?
- Alumna 1: a mí me ha gustado en general todo porque ha sido algo diferente, pero lo que menos me ha llamado la atención ha sido los ejercicios en plan anda rápido y luego para y haz de estatua. Era un poco... no sé cómo decirlo. Pero no me ha llamado tanto la atención como los demás.

- Investigadora: Vale, perfecto. Me gustaría saber cómo os habéis sentido, más allá de en las actividades concretas, en general, a lo largo de la experiencia.
- Alumno 2: divertido.
- Investigadora: ¿Te has sentido “divertido”?
- Alumno 2: Mejor que estar en clase de lengua...
- Alumno 8: En clase de lengua estábamos
- Alumna 4: Hombre en clase de lengua de normal tampoco hacemos libro y tal.
- Alumno 7: no, hacemos ordenador.
- Alumno 2: Sí pero aburre.
- Alumna 4: a ti te aburre todo alumno 2.
- Alumno 8: sí, sí...
- Alumna 6: ha sido diferente porque lo que hacen en todas las materias es dar el libro.
- Alumno 2: que estaba guapo y ya está.
- Investigadora: Esto relativo a la forma de dar clase. Y, relacionado con vosotros mismos ¿os habéis dado cuenta de algo con la experiencia? ¿algo que os haya sugerido? ¿alguna reflexión?
- Alumna 4: Tenía ganas de que tocara Lengua.
- Alumna 5: y yo.
- Investigadora: ¡genial! ¿Y alguna reflexión sobre las reacciones que habéis tenido?
- Alumna 1: Pues que hay cosas por ejemplo como el ejercicio del espejo que son sencillas pero divierten. Y, no sé, llama la atención.
- Alumno 8: Lo de la mandarina
- Alumna 4: a mí me sorprendió que fuese capaz de seguir el ritmo de lo de los pies, por ejemplo.
- Investigadora: Sí, nos sorprende, a veces somos capaces de cosas que pensamos que no. Vale, y ¿lo de la mandarina Alumno 8?
- Alumno 8: Sí, por la sociedad individualista.
- Investigadora: La sociedad individualista...
- Alumno 8: sí, pero sigo siendo individualista.
- Investigadora: vaya, ¡se ha quedado corta la experiencia! (*ríe*).
- Alumna 5: ¿no se podría alargar más?

- Alumna 4: yo me quedaba un año entero así.
- Alumno 3: ¡yo sí!
- Alumna 5: pues el jueves no vienes pero el viernes sí y así.
- Alumna 6: es que para aprender no tienes que estar dando un tema...
- Investigadora: Y los aprendizajes, ¿creéis que han sido los mismos?
- Alumna 4: Es que en lengua lo razonamos todo con gramática.
- Alumno 8: aquí tú tenías una idea y los demás del grupo tenían otra idea y pues, ahí se complicaba la cosa.
- Investigadora: ¿cómo, cómo?
- Alumnado: *rien*.
- Alumno 8: Tú tenías una idea.
- Investigadora: en estas sesiones
- Alumno 8: en estas sesiones. En las de máquinas. Tú tenías una idea ya y los demás otra y entonces ahí ya se te complicaban las cosas.
- Alumna 1: pero porque no es lo mismo dar teoría que estar reflexionando y haciendo en el momento.
- Alumna 4: divirtiéndote.
- Alumna 1: yo creo que cuando das teoría en lengua, luego tienes que hacer un trabajo, pero si estás haciendo estas actividades reflexionas en el momento y las haces en el momento.
- Alumno 8: yo creo que te acuerdas más cuando te diviertes que cuando no.
- Alumna 6: era difícil pero porque en estas sesiones era todo más así...
- Alumno 8: más movido
- Alumna 6: ...más libre.
- Alumna 4: tienes que inventar por ejemplo cómo hacer para analizar frases de esta manera. ¿Cómo lo vais a explicar?
- Investigadora: habría que verlo, ¡todo se puede! En este caso estas sesiones se dirigían hacia otro tipo de reflexión. Estaba la reflexión individual, que venimos comentando, y también la reflexión a nivel colectivo.
- Alumna 7: yo quería decir de antes que aquí para vamos, para cualquier tema, tienes que estar estudiando y luego a fin de mes casi no recuerdas nada y, en cambio, si te pasa algo, sí que lo recuerdas.
- Investigadora: ¿qué cosas creéis que vais a recordar...?

- Alumna 6: el vampiro
- Alumna 5: todo
- Alumna 4: todo
- Alumnado: *hablan todos a la vez.*
- Alumno 3: yo todo
- Alumna 5: incluso la presentación fue divertida.
- Investigadora: Sí, ¿qué hicimos?
- Alumna 5: que te tenías que representar a ti mismo pero en estatua una...
- Alumna 4: ...yo hice “pingüino” por si acaso no quedó claro (*ríe*)
- Investigadora: Es difícil, ¿no?
- Alumno 3: porque en todo caso nos expresamos, o las emociones, utilizando solo la cara. No vas a hacer, yo qué sé, “felicidad”, “¡¡eh!!” (*levantando exageradamente los brazos*), en todo caso, sonríes.
- Investigadora: ya ves... ¡como si no pudiéramos expresar felicidad con los pies! El hecho de que utilizásemos todo el cuerpo, y de que fueran posturas casi inmediatas, era por una razón. Por ejemplo, si yo llego el primer día aquí y digo “a ver: el papel de la mujer en la sociedad actual, debatid” ¿qué creéis que hubiera pasado?
- Alumna 5: pues... no sé, algo malo, algo bueno, no sé.
- Alumna 4: algo...
- Alumno 2: ni idea...
- Investigadora: ¿creéis que como grupo hubieras expresado que “las mujeres se representan por ir a la peluquería”
- Alumnado: *ríen.*
- Alumna 5: Jo es que es verdad...
- Investigadora: ¿...lo hubiéramos expresado verbalmente?
- Alumnado: no
- Alumna 5: es que es lo primero que se te ocurre.
- Alumna 6: y con mujer (*pone la posición que pusieron en la sesión, con la mano detrás de la nuca y la cabeza ladeada*).
- Alumna 7: (*pone la misma posición*).
- Alumnado: *ríen.*

- Alumna 4: o Alumno 2 haciendo así (*pone un gesto exagerado con la mano retirándose el pelo de la cara y el otro brazo extendido con la mano hacia abajo*).
- Alumna 6: o así como si tuviesen falda (*mueve los dos brazos a la altura de la cadera como una tela que se mueve*).
- Investigadora: Claro... qué posiciones hacíamos, ¿eh?
- Alumna 5: A ver, en los chicos eran “ahá, ahá” (hace gestos de pose femenina estereotipada” y..
- Alumna 6: (interrumpe) pero es que no todas las chicas son así (*extiende el brazo izquierdo dejando caer la mano desde la muñeca*) ni así (*extiende el brazo derecho dejando caer la mano desde la muñeca*).
- Alumna 5: y no
- Alumna 7: es que es eso.
- Alumna 6: las chicas también pueden trabajar de...
- Alumna 5 y alumno 8 (a la vez): obreras
- Alumna 6: ...de policías. Pueden estar así (*pone las dos manos con los dedos entrelazados y los índices extendidos hacia el frente, como apuntando con una pistola*). No tiene que ser todo... (*hace los gestos de pose femenina estereotipada*).
- Alumna 5: políticas.
- Alumna 4: ya pero en el momento nosotros hicimos otra cosa.
- Alumno 8: o simplemente podía estar (*se queda normal*).
- Alumna 1: lo que pasa es que somos machistas y ya está.
- Alumna 5: sí (*ríe*).
- Alumna 7: en cambio los hombres también pueden ser...
- Alumna 4: en cambio todos los hombres salían así (*levanta un brazo “sacando músculo”*).
- Alumna 5: y los hombres podían tener barriga cervecera ¿vale?
- Alumna 7: y hacíamos todos así (*levanta el brazo doblado “sacando músculo”*) y no tiene que ser así.
- Alumna 1: no todos los hombres son así.
- Alumno 8: ya está, es que tenemos un estereotipo del hombre y un estereotipo de la mujer y entonces...

- Investigadora: tenemos un estereotipo del hombre y un estereotipo de la mujer. Decía Alumna 4 que es lo que te sale “en el momento”, pero es que la vida son momentos, ¿no?
- Alumno 3: sí...
- Investigadora: ¿Algún otro tema?
- Alumno 8: la mandarina.
- Investigadora: La mandarina, ¿por qué?
- Alumno 8: porque era un tema muy debatido la verdad, porque nosotros pensábamos, o sea yo pensaba, que tenía que coger la mandarina, y tenías que analizar la frase...
- Alumna 1: ya pero es que cuando te dabas cuenta...
- Alumno 3: ...y tú necesitabas una parte de la mandarina y el otro otra.
- Alumna 7: y es cuando te das cuenta que sí...
- Alumno 8: ...y claro si tú tienes que coger la piel de la mandarina, pues coge la piel, no cojas toda ¿sabes?
- Alumna 5: claro pero es que lo piensas ahora.
- Alumno 3: es como que no piensas en el otro ¿sabes?
- Alumna 1: nadie lo piensa.
- Alumno 8: yo pensaba “tienes que coger la piel de la mandarina”
- Alumno 3: yo solo necesito algo y si..., yo, por ejemplo, yo necesitaba la piel pues, pues le curaba, yo qué sé, a mi primo, y luego me como la mandarina y ya está. Y al otro que le den un poco. Pero luego... vamos que solo piensas en ti. Piensas, pues lo siento mucho pero yo quiero salvar al mío.
- Alumna 5: (*bromea*) ¿Yo? Yo pensaba en las dos, estaba dialogando pacíficamente con Alumna 4, otra cosa es que ella no me escuchara.
- Alumnado: *ríen*.
- Alumno 3: sí, sí...
- Alumna 5: porque de repente suelta que iba a ser el gato a quien salvara.
- Alumna 4: no, hombre, no.
- Alumna 5: ... y yo “a ver, que tiene siete vidas”. Bueno, vale...
- Alumna 1: es que si te preguntan dices que tienes diálogo pero en el momento de la verdad no tienes diálogo. Tu coges y, sabes, haces lo mejor para ti.
- Alumna 4: el otro que se muera.

- Alumna 7: piensas sobre lo tuyo y no te das cuenta de que los demás tienen otro problema.
- Investigadora: ¿Ha habido momentos en las sesiones en los que habéis tenido un comportamiento que creéis que también tenéis fuera?
- Alumnado: sí, sí.
- Alumna 5: por ejemplo para un trabajo, vas tú y tu mejor amiga, y vale. Y van y cogen a tu mejor amiga y tú estás como, ¿por qué, si yo tengo más que ella? ¿Por qué, si yo quiero más este trabajo que ella? ¿Por qué, si yo tengo toda una familia entera que alimentar? Bueno vale, me he pasado un poquito.
- Alumnado: *ríen*.
- Investigadora: ¿Y a nivel de grupo?
- Alumna 1: pues había momentos que estábamos todos juntos, ahí colaborando entre todos y había otros momentos en los que estábamos individuales y sin colaborar con todos.
- Investigadora: ¿en qué momentos, por ejemplo?
- Alumna 4: en los que había que coordinarse.
- Alumna 7: y en las máquinas, que necesitábamos un compuesto de todo el mundo.
- Alumno 8: pero cuando estábamos por grupos y teníamos que realizar una...
- Alumna 1: pero yo no hablo de eso yo me refiero a cuando estábamos haciendo por ejemplo una figura individual...
- Alumno 8:... pero en las estatuas, pues una persona monta todo y tú tenías una idea y eso... O sea, una persona se atribuye todo, todo el trabajo, y te ordena, y mientras tú tienes una idea...
- Alumna 7: es que necesitabas hacerlo rápido y entonces lo que se te ocurría lo decías y no pensabas en los demás.
- Alumna 4: al final siempre acababa organizándolo alguien.
- Alumna 6: al final siempre...?
- Alumna 4: que siempre lo organizaba alguien. Estábamos todos pero un decía (*da un golpe en la mesa*) lo organizo yo. No sé por qué. Y siempre salía alguien.
- Alumno 3: sí.
- Investigadora: ¿Y del tema de la violencia?

- Alumna 5: sí, que siempre uno estaba defendiéndose y otro estaba pegando, o era un grupo masivo.
- Profesor: (*llama a la puerta*) Irene, toca a y veinte y tenemos que cumplir lo que he prometido de no comernos la clase de inglés.
- Investigadora: ¿qué?
- Profesor: Lo de inglés, por favor...
- Investigadora: Sí, sí.
- Profesor: (*se va*)
- Alumna 5: a mí lo que me pareció curioso fue cuando estábamos haciendo los ritmos de las palmadas y todo eso afuera, y cuando decías que se separasen pues cada uno se iba para la dirección que estaba, no por otra. Era todo un círculo, pues si yo estoy aquí (*lo representa con las manos*) me iba para allá, para mi lado. Y así todo el rato.
- Investigadora: de acuerdo... ¿alguna aportación final antes de que entre el otro grupo?
- Alumno 2: ha estado todo guapo.
- Alumnado: *ríen*.
- Investigadora: ¿alguna reflexión más?
- Alumna 7: que a ver si vamos haciendo más de esto.
- Alumno 3: sí, sí.
- Investigadora: vale chicos ¡gracias! Ahora van a entrar vuestros compañeros, y vosotros salís a escribir cualquier cosa, cualquier reflexión que se os haya olvidado o que queráis aportar... caged *boli*, nos vemos ahora.

Grupo 2.

- Investigadora: Vale chicos, perfecto. Sabéis que esto que hemos estado haciendo es parte de un proyecto que estoy llevando a cabo en la facultad de Educación. Hay una serie de profesores, investigadores... que creemos que es posible hacer –posible, necesario, esencial...- hacer las cosas de otra manera. Yo puedo venir aquí, hacer unas sesiones, volver a la facultad y decir “oye, chapó”, pero claro, eso no será más que mi forma de ver las cosas. Por eso yo ya tengo poco más que decir, y lo que digáis vosotros resulta esencial. ¿Vale? Esencial.

- Vamos a ir empezando, cada uno decís el nombre en alto para que yo luego lo pueda transcribir bien, y decís una reflexión que os haya surgido a raíz de estas sesiones que hemos estado haciendo. ¿Por aquí?
- Alumno A: Sí
- Alumna B: pues ese, lo que ha puesto en la hoja... ha puesto poco.
- Alumnado: *ríen*.
- Alumno A: Pues mi nombre, Alumno A, y mi reflexión.
- Alumna B: que no cruja los dedos.
- Alumno A: Sí (deja de crujir los dedos).
- Alumnado: *ríen*.
- Alumno A: Y mi reflexión, que ha estado muy divertido, todas las actividades. Pero que al principio se vio que éramos todos muy... individual. Hacia nosotros solo, pensando en nosotros, con lo de la naranja. Porque había cada uno que...
- Alumna B: ¿qué naranja?
- Alumna C: con lo de la mandarina.
- Alumna B: ah...
- Alumno A: Pero luego ya, pasando más actividades, ya se vio que cooperábamos, que...
- Alumna B: interrumpe, ¡eso era!, cooperar.
- Alumna C y alumna D: *ríen*.
- Alumno A: que cooperábamos entre nosotros. Y entonces nos ayudábamos y salían mejor las cosas.
- Investigadora: genial. Alumno E.
- Alumno E: me llamo Alumno Eeeee.
- Alumno F y alumno A: *ríen*.
- Investigadora: (*ríe*) Vale, ¿lo llevo diciendo mal todo este tiempo?
- Alumno E: (*ríe*) No, es Alumno E.
- Investigadora: Alumno E.
- Alumna D: Alumno E.
- Alumno F: Alumno E. ¿Entonces por qué haces así?
- Alumno E: porque me gusta decir “Eeeee”.
- Investigadora: “Eeeee”. Perfecto, vamos.
- Alumno E: me lo he pasado muy bien.

- Alumna D: reflexión.
- Alumnado: ríen.
- Alumno F: otro hubiera dicho “ha estado muy guapo”.
- Alumno E: y que, con lo de la mandarina, cada uno pensaba que era para él, y hay gente que no hablaba con el otro que estaba delante. Y lo de los vampiros, que cada uno se iba por un sitio. Que por ejemplo no se cogían, no decían que “me encuentro contigo, te cojo de la mano y nos vamos a esconder tú y yo”. Cada uno se escondía solo. Para que si le muerden al otro, no le muerdan a él también, que le pille un diablo.
- Alumna D a Alumna B: pues tú hiciste lo contrario.
- Alumna B: (*asiente*).
- Investigadora: Vale, seguimos.
- Alumna G: Me llamo Alumna G.
- Alumno F: empieza, empieza.
- Alumna G: y creo que estas actividades han actuado positivamente en nuestra autoestima. Como personas y como grupo.
- Alumna B: ríe.
- Alumna D: qué bonito.
- Alumna G: porque antes, por ejemplo, Alumna C estaba con Alumna B y alumna D estaba... yo que sé, marginada.
- Alumna C: (*ríe y se tapa la boca*).
- Alumna G: un ejemplo, un ejemplo. Y ahora ya estábamos todos juntos, ya hacemos más cosas en grupo.
- Alumna C: somos una piña.
- Alumna G: sí, una piña. Y me ha gustado mucho, ha sido muy divertido, y ojalá en otras aulas se pudiera practicar esto.
- Alumno A y alumno E: (*aplauden*).
- Investigadora: ¿por qué lo del autoestima?
- Alumna G: porque antes éramos como...
- Alumna B: íbamos como a nuestro rollo.
- Alumna G: porque antes éramos tacaños, independientes, cabeza dura... y esto nos ha hecho ver la realidad.
- Alumna D: (señala a alumna B) ésta sobre todo.

- Alumna G: Lo que pensaba el uno, lo que piensa el otro... y poder conocernos un poco mejor.
- Alumno E: Alumna G a dirección.
- Alumno A: Jolín. Madre mía.
- Investigadora: Seguimos.
- Alumno F: pues, soy Alumno F y creo que hemos aprendido a estar con todas las personas y a entender su pensamiento y lo que piensan.
- Alumno E: a vivir, a vivir...
- Investigadora: ¿alguna actividad en concreto?
- Alumno F: pues lo de la mandarina. Al principio por ejemplo nos pusimos muy cabezones y a pelear y luego reflexionamos y hablamos.
- Alumno A: no, no, no. El suyo no vale porque él se sabía el truco.
- Alumno E: (hizo el juego con alumno F) eh, que me quería pegar con una silla.
- Alumno F: (*ríe*).
- Alumna D: yo que al principio íbamos todos como más individuales y no contábamos con la opinión de nadie. Si yo quiero hacer esto, pues lo hago. Pero, a medida que, cuando hemos estado trabajando y eso hemos empezado a ver las cosas como que somos una clase, que todos tenemos que tener en cuenta a todos, que nuestra opinión solo es una más, que hay quince más. Que no... que por mucho que nosotros digamos una cosa y que los otros piensen otra, pues tenemos que cooperar como una clase. Que nos llevamos mucho mejor entre todos. Y eso.
- Alumnado: Y eso (*ríen*).
- Alumna C: yo me llamo Alumna C y creo que esta actividad nos ha unido más porque, lo mismo...porque antes cada uno era por sí solo o solo un grupo apartado, y marginaban y tal... En cambio, ahora, en la actividad por ejemplo de las máquinas, teníamos que ser todos uno para que todo funcionara bien. No tenías que estar haciendo uno una cosa, otro otra... no, tenías que conjuntar con todos, para ser uno.
- Alumno E: ¡viva la máquina del tiempo!
- Alumnado: (*ríen*).

- Alumna B: yo me llamo Alumna B y esta actividad, pues, es lo que dicen todos, que nos ha juntado más porque antes era o peleas, o cualquier cosa. Y esta actividad pues nos ha unido más como una piña. Y por ejemplo...
- Alumno F: como una piña...
- Alumnado: ríen.
- Alumna B: Joder, es verdad (ríe).
- Alumna D: estás con la piña de Bob Esponja...
- Alumnado: ríen.
- Alumna B: y, pues eso, que ha habido actividades, lo que decían de la mandarina, que cada uno se preocupa por sí mismo, pero luego ha habido otras actividades que nos han enseñado a cooperar, a estar juntos.
- Alumna D: pero como era la primera actividad que hacíamos...
- Investigadora: ¿Ha habido alguna reflexión más allá de lo que pasa como clase? ¿Temas, por ejemplo, de la sociedad, del mundo actual?
- Alumna C: sí.
- Alumna B: que nos hemos dado cuenta de cómo es el mundo. O sea, pensábamos que era otra cosa, y no. No sé, es que no sé cómo decirlo...
- Alumnado: (*todos levantan la mano*).
- Investigadora: ¿por ejemplo?
- Alumna B: lo de las mujeres y los hombres. La actividad esa...
- Alumna C: sí, totalmente, sí.
- Alumna B:...que cada uno hacía mujeres y se ponía a peinarse cuando era por ejemplo otra cosa. Y los hombres era estar fuerte, cuando podía ser otra cosa.
- Alumno A: porque siempre hay estereotipos.
- Alumno E: porque una mujer también puede trabajar de obrera.
- Investigadora: vamos a seguir este orden, como queréis hablar todos...
- Alumno A: Entonces, se crea un estereotipo y... se me ha olvidado otra cosa que iba a decir y entonces no sé.
- Alumno E: Otro, que cuando lo de las mujeres y los hombres, cuando lo decías que había que hacer una estatua de mujer, todos hacían como que alguien se peinaba y hacían esto (hace el gesto). No sé, una mujer puede trabajar, digo yo. De obrera, de...
- Alumna B: que puede hacer como un hombre y ya está.

- Alumno A: ya me he acordado ¿puedo...?
- Alumno E: una mujer puede hacer esto (extiende las manos como si estuviera cogiendo un volante), y es que conduce un autobús y en vez de peinarse el pelo, pues no sé...
- Alumna B: lo que sale es o peinarte o ponerte guapa...
- Investigadora: Alumno A
- Alumno A: que estamos en un mundo individualista en el que todo el mundo piensa en sí mismo y en su propio beneficio y que no se mira a nadie. Entonces, el más fuerte puede a los demás y los demás que se fastidien.
- Alumna G: a mí lo que más reflexión me ha dado es lo de la mandarina. Porque me ha hecho ver que el mundo... que fuera unicornios, fuera arcoíris y fuera ese rollo, y que no nos relacionamos como personas. Por ejemplo, ahora para lo de la mandarina y no nos paramos a decir: ¿qué necesitas? No, coges la mandarina y te vas. Hay una relación que solo se preocupa uno por sí mismo, no por lo de los demás, que es lo que nos enseñan desde pequeños.
- Alumno E a investigadora: ¿te puedo hacer una pregunta?
- Investigadora: sí, un momento.
- Alumno F: pues yo creo que hemos cambiado un poco el pensamiento, porque antes solo pensábamos en ti mismo y que si tú estabas bien los demás tenían que estarlo, y ahora en vez de pensar sólo en ti también pensamos en los demás.
- Alumna D: yo creo que a través de lo de las mordidas y todo eso hemos aprendido que hasta el más machito por así decirlo es un miedica.
- Alumna B: ¿el más...?
- Alumna C: machito.
- Alumna D: hasta el más chulo.
- Alumna B: ah vale.
- Alumna D: que hasta el más chulo es un miedica y que todos somos iguales, todos nos intentamos proteger aunque sea a través, con una persona o con todos, todos nos intentamos proteger y hemos visto que, a veces, en una persona en quien confiábamos... por ejemplo, yo cuando fui vampiro me decían “ay Alumna D, ven aquí, ven aquí” y yo entonces iba y mordía. Que hasta en el que más podemos confiar, a veces traiciona.

- Alumna C: yo sigo con lo del hombre y la mujer porque pensamos que solo pueden hacer esas cosas pero en realidad pueden hacer un montón de cosas. Una mujer puede trabajar de cualquier... como un hombre. No necesita ni peinarse ni nada. Que nos representamos así porque nosotros solo pensamos en eso, en el aspecto físico, no en lo que tienen dentro ni en lo que pueden hacer cada uno.
- Alumna B: luego también en el juego del pañuelo, el de taparnos los ojos, no ha enseñado a confiar (*ríe y señala a alumno A, su compañero en esa dinámica*). A confiar más en la gente.
- Alumno A: Sí, sí (*ríe*).
- Alumno F: eso es mentira (*ríe*).
- Alumno A: tú ibas con miedo.
- Alumna B: A ver, sí...
- Investigadora: Alumno E, la pregunta que tenías. ¿Se te ha olvidado? (*ríe*)
- Alumno E: No, si lo de la mandarina fuese de verdad, ¿tú qué harías?
- Investigadora: ¿qué haría si fuese de verdad? Lo que yo creo es que es verdad, es que la realidad teatral nos permite creérselo, y acceder muchas veces a nosotros mismos. No hubiera sido lo mismo si yo el primer día hubiera llegado y hubiera escrito en la pizarra: resolución de conflictos. ¿Creéis que hubieras dicho, lo primero es coger lo que te interesa y salir corriendo?
- Alumnado: no
- Investigadora: ¿Verdad? Verbalmente hubiéramos dicho: yo lo primero que hago es dialogar. Es a través del “actúa” que... bua. ¿Alguna reflexión más sobre vosotros mismos que os haya sugerido la experiencia?
- Alumno F: Sí que por ejemplo cuando estás estudiando algo, dando el libro por ejemplo, si nos ponen por ejemplo en la pizarra, “pues vamos a ver esto, os lo estudiáis en casa y tal y cual” pues por ejemplo no habría estas reflexiones.
- Alumna B: luego también yo creo que hemos confiado más en los otros.
- Alumna D: y en nosotros mismos.
- Alumno B: claro, que, por ejemplo, si te decían de hacer una estatua, no hacías lo que todos hacían, era lo primero que te salía a ti, pues lo hacías.
- Investigadora: ¿Fuera de clase creéis que también pasa eso?
- Alumno A: depende de la persona.

- Alumna D: hay muchas personas que piensan antes de actuar, que piensan mucho, que piensan mucho antes de hacer. Por ejemplo, no sé,irme de excursión. Pues hay personas que lo piensan mucho antes de decir “pues venga, que nos vamos”.
- Alumno F: ¿O que hay gente que necesitaría un poco más de personalidad?
- Alumna B: claro porque por ejemplo hay gente que...
- Alumna D: hay gente que van igual...
- Alumna B: te pones una ropa pues al día siguiente va una y lleva la misma ropa que llevaba yo.
- Alumna D: Un peinado, pues todos con el mismo peinado. Y esto pasa aquí muchísimo.
- Alumna C: sí...
- Investigadora: ¿algo más?
- Alumno E: una cosa, no me has respondido a la pregunta.
- Alumnado: *rien*.
- Investigadora: Es que no sirve decir... “¿qué es lo que haría...?” Es “qué hago”. Yo te puedo contar lo que hice en su momento cuando hice el juego pero “qué haría...”
- Alumna B: es que te quedas bloqueado.
- Investigadora: ¿Qué haría...? Pues te puedo decir que yo me sentaría a dialogar, pensaría que somos dos seres humanos, querría saber qué necesita el otro... eso es lo que yo te diría que haría.
- Alumno A: pero tú qué hiciste.
- Investigadora: yo, cuando dijeron “ya” cogí la mandarina y como una loca se la metí en la boca con cáscara y todo a una chica que tenía al lado.
- Alumnado: *rien*.
- Investigadora: Pero todo esto sirve para reaccionar ¿no? El juego del vampiro... qué miedo, el de la mano... ¿Qué otras reflexiones os han aportado sobre vosotros mismos? ¿Hay algo de vosotros mismos sobre lo que hayáis reflexionado por estas experiencias?
- Alumno A: No sé.
- Alumna B: yo es que tampoco sé, o sea...
- Alumna D y alumna C: yo tampoco...


- Alumno F: ¿pero solo con una palabra o...?
- Investigadora: Una palabra o lo que queráis.
- Alumna G: Yo pensaba que dialogaba mucho con la gente, pero ya veo que no. Que sólo digo: “hola, buenas, qué tal la vida” y ya está.
- Alumna B: sí...
- Alumna G: no digo, eh... que... no sé...
- Alumna D: qué bonito está el paisaje...
- Alumna B: que no mantienes un tema de conversación.
- Alumna G: que no mantienes un tema de conversación, interesante.
- Alumna D: que decimos siempre lo mismo y ya está.
- Alumna G: que siempre es “hola, ¿qué tal?
- Alumna B: Qué haces...
- Alumna G: qué haces, qué me cuentas... y le cuentas una tontada que te ha pasado o algo. Y ya está. Cuentas tu pasado no cuentas tu presente.
- Alumno F: Sí...
- Investigadora: Vale... ¿algo más chicos, chicas?
- Alumna D: Pues que yo por ejemplo me he sorprendido del estilo de supervivencia, por así decirlo, para que no me contagiaran de vampiro me acabé metiendo debajo de una mesa que yo ni veía dónde estaba pero como veía todo cubierto de paredes y eso pues veía que no podían, por así decirlo, no podían morderme, que me podía yo escapar. Entonces pues me asombré de eso, de...
- Alumna B: de tus reacciones.
- Investigadora: Chicos, muchísimas gracias. Si hay cualquier cosa más que...
- Alumna G: Creo que no soy la única que lo piensa pero... una cosa que ha actuado positivamente es que tú lo has tenido todo bien preparado.
- Alumna D, alumna B, alumno A: Sí...
- Alumna G: porque puede venir un profesor, y decir venga, en la página no sé qué y, venga, los ejercicios... Y tú, pues eso también actuaba positivamente porque nos dabas una imagen de ti positiva. Porque lo tenías todo preparado...
- Alumno E: y nos lo pasamos bien.
- Alumna B: yo me lo he pasado bien, la verdad, es que en otras clases te vienen que venga, que vas a hacer una actividad, y tú “qué peñazo que nos está dando...” Tú te lo has preparado bien y la verdad es que ha estado bien.

- Investigadora: gracias.
- Alumnado: *aplauden*.




Figura 27. Póster base del debate en la restitución al campo.

Anexo V – Autorización derechos de imagen.



Leonardo
de Chabacier
Instituto de Educación Secundaria



Universidad
Zaragoza


AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD DE PEDAGOGÍA TEATRAL

Estimados padre/madre de.....del IES Leonardo de Chabacier.

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles de que la clase de 2ºB ha sido seleccionada para la participación en una actividad de pedagogía teatral, que será llevada a cabo por Irene Delgado Suárez (maestra e investigadora) y analizada desde el ámbito de la investigación educativa en el *Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*, impartido por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La actividad, de una duración de seis sesiones prácticas y dos sesiones de reflexión, se realizará del 11 al 22 de abril de 2016 en el horario de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, al formar parte de los contenidos de la misma, según la normativa educativa actual. Agradecemos de antemano su colaboración.

Zaragoza a 4 de Abril de 2016


Dra. Ana Arraiz Pérez
Prof. Titular del Dpto de Ciencias de la Educación

Don/Doña..... con DNI/NIF número.....
padre/madre/tutor/a del alumno/a.....

Autorizo al IES Leonardo de Chabacier y a la Facultad de Educación de Zaragoza a la toma de imágenes—con uso exclusivamente académico y pedagógico— en las que pueda aparecer mi hijo/a realizadas durante el desarrollo de la actividad.

☐ Autorizo ☐ No autorizo

En Calatayud, a..... de.....de 2016.

Firma



Leonardo
de Chabacier

Instituto de Educación Secundaria Calatayud. Curso 2015.2016

Calatayud, a cuatro de abril de 2016

Estimadas familias del alumnado de 2 de ESO C,

La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza ofrece un *Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*. El alumnado del citado máster ha de hacer unas prácticas y una exalumna del IES que lo está cursando ha pedido al centro la posibilidad de poner en práctica su proyecto.

Por afinidad con la metodología empleada, se ha decidido poner en práctica el proyecto en el curso de SEGUNDO DE ESO, GRUPO C. La actividad conecta con los contenidos de la materia referentes a la comprensión, expresión y textos teatrales. En todo momento estarán al cargo de su profesor habitual de Lengua Castellana y Literatura.

Es por ello que les enviamos la autorización adjunta, que consiste en:

- Una explicación hecha por la profesora titular de la Universidad de Zaragoza que dirige el proyecto.
- Una solicitud de consentimiento para usar las imágenes o grabaciones que se pudieran hacer exclusivamente con fines académicos y pedagógicos y como material del trabajo de investigación universitaria.

Un saludo

LA DIRECTORA

Gema Nieves



PROFESOR DE LA MATERIA

Esteban Arquillos